DIDÁCTICA: TEORÍA Y PRÁCTICA

Fátima Addine Fernández
(compilación)

Editorial Pueblo y Educación
La Habana

2004

INTRODUCCIÓN

El presente libro constituye un material valioso para todos los que se inician en la hermosa tarea de enseñar y educar. En nuestro país se le dedican cuantiosos recursos a la educación y dentro de ella a la tarea de formación de profesores**.** El nuevo milenio que se inicia exige cambios cada vez mayores en la formación de los profesionales de la educación.

Las tareas actuales de las ciencias pedagógicas y dentro de ellas la didáctica, permiten enfrentar científicamente los complejos cambios que se producen en el proceso de enseñanza aprendizaje. En la política educativa de nuestro país se plantea la necesidad de utilizar los aportes de la didáctica, con vistas a lograr un aprendizaje desarrollador en la escuela. Estimular desde edades cada vez más tempranas la curiosidad, la capacidad de búsqueda independiente, que son puntos de partida importantes para el desarrollo de las potencialidades individuales, donde juegan un papel esencial los maestros.

Formar a un profesor capaz de transformar su realidad en la escuela y desde la escuela, constituye un reto de los Institutos Superiores Pedagógicos. Un profesional que a partir de la identificación de los problemas profesionales de su contexto pueda proyectar, ejecutar y realizar acciones sobre la base de la aplicación de métodos científicos de trabajo, para elevar así la calidad de la educación.

La didáctica tiene en la actualidad un amplio campo de acción, donde se enfatizan algunas concepciones sobre el currículum. No faltan estudios en la arena internacional donde se pretende sustituir el campo de acción de la didáctica, transformándola en una tecnología, carente de los fundamentos científicos que hoy tiene.

Las diferentes especialidades de la Licenciatura en Educación aspiran cada vez más a la calidad en el proceso de formación integral de sus egresados. Es por esta razón que los planes, programas y clases, se elaboran y perfeccionan continuamente, teniendo en cuenta las diferentes ciencias que aportan a la formación integral de niños adolescentes y jóvenes.

El contenido de este libro permitirá el desarrollo de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores profesionales, a un pensamiento reflexivo y crítico que le posibilitará actuar transformadoramente en el contexto escolar.

El presente libro constituye una compilación realizada por la Dra. Fátima Addine Fernández y la MsC Silvia Recarey Fernández y constituye el resultado de investigaciones realizadas por la cátedra de Didáctica del ISP “E. J. Varona” y del

proyecto Modelo para el establecimiento de relaciones interdisciplinarias en la formación de profesionales de perfil amplio que dirige F. Addine.

Se abordan algunas consideraciones teórico – metodológicas de la didáctica, el análisis de sus componentes y categorías básicas, así como las relaciones interdisciplinarias en el currículum y el trabajo metodológico en la escuela actual.

Esperamos que el contenido de este libro contribuya a la formación científico investigativa de los profesionales de la educación y en general de todos aquellos interesados en el fascinante mundo del trabajo didáctico en la escuela cubana actual.

LOS AUTORES:

- DrC. Gilberto García Batista.
  Profesor Titular.
  Dirección de Formación de Personal Docente. Ministerio de Educación.

- DrC. Fátima Addine Fernández.
  Profesora Auxiliar.
  Facultad Ciencias de la Educación.
  Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.

- DrC. Diana Salazar Fernández.
  Profesora Auxiliar.
  Facultad de Humanidades.
  Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.

- DrC. José C. Pérez González.
  Profesor Auxiliar.
  Instituto Superior Pedagógico ”Conrado Benítez”.

- DrC. José González Cano.
  Profesor Auxiliar.
  Instituto Superior Pedagógico ”Conrado Benítez”.

- DrC Julia García Otero
  Profesora Auxiliar
  ISP “Enrique José Varona”

- DrC Bertha Fernández Rodríguez
  Profesora Auxiliar
  ISP “Enrique José Varona”

- MSc. Delci Calzado Lahera.
  Profesora Auxiliar.
  Facultad Ciencias de la Educación.
  Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.

- MSc. Ana María González Soca.
  Profesora Auxiliar.
  Facultad Ciencias de la Educación.
  Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.

- MSc. Neris Imbert Stable.
  Profesora Auxiliar.
  Facultad Ciencias de la Educación.
  Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.

- MSc. Regla A. Sierra Salcedo.
  Profesora Auxiliar.
  Departamento de Dirección Educacional.
  Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

- MSc. Margarita León García.
  Profesora Auxiliar.
  Instituto Superior Enseñanza Técnica y Profesional "Héctor Pineda".

- MSc. Rosa María Massón Cruz.
  Profesora Asistente.
  Facultad Ciencias de la Educación.
  Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

- MSc. Estela Mena Camacho.
  Profesora Asistente.
  Facultad Ciencias de la Educación.
  Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

- MSc. Silvia C. Recarey Fernández.
  Profesora Asistente.
  Facultad Ciencias de la Educación.
  Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

- MSc. Roberto Abreu Regueiro.
  Profesor Asistente.
  CEPPROF.
  Instituto Superior Enseñanza Técnica y Profesional "Héctor Pineda".

- MSc. Ignacio Sálamo Sobrado.
  Profesor Asistente.
  Facultad Ciencias de la Educación.
  Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

- Lic. Ireida Pérez Fernández.
  Profesora Asistente.
  Instituto Superior Pedagógico "Conrado Benítez".

INDICE.

CAPÍTULO 1. ¡DIDÁCTICA ¡ ¿QUÉ DIDÁCTICA?

Autora: DrC. Fátima Addine Fernández.

Las reflexiones en torno a la Didáctica, sus relaciones con el proceso de enseñanza-aprendizaje cada día se eriquecen más, como contenido de mediación e interacción.entre todos los participantes.

¿Cuál ha sido el resultado de nuestros estudios, de la práctica en los últimos años, donde nuestros futuros profesores se incorporaron desde los primeros años a las aulas para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Se manifestaba un abismo entre la teoría explicada, lo que realmente se pensaba y lo que se podía hacer. Con frecuencia alguno que otro de nuestros estudiantes, –compañeros de profesión- expresó que sustituyó sus tareas y funciones de maestro por la de “compañero”, que llegó a suprimir el tratamiento que él consideraba distante, que pretendió suprimir el libro de texto por el acercamiento a la investigación de sus estudiantes, y que en muchas ocasiones terminaban con comportamientos más autoritarios que la de sus profesores a quienes les criticaban el tradicionalismo y autoritarismo.

El análisis de nuestra práctica profesional, la de nuestros futuros maestros y la de aquellos que atesoran una rica experiencia , conlleva a reconocer que los problemas de la práctica educativa, y los de carácter profesional son multicausales y de extrordinaria complejidad que requieren de mayor profesionalidad, e implicación en las transformaciones a realizar.

La estrecha relación entre la práctica concreta y la reflexión sobre las relaciones escuela-sociedad, revelan que de las contradicciones entre la didáctica pensada y la vivida va surgiendo un nuevo conocimiento, producido en medio de una práctica social concreta

La propuesta que se sostiene parte de valorar el qué, el cómo y el para qué de la unidad de la teoría y la práctica, donde se partirá de un marco de análisis que posibilite un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, que realmente transforme y nos transforme cada día en mejores ciudadanos; esto es una acción estratégicamente importante para el cambio cualitativo del trabajo docente.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo, multifactorial, de múltiples interacciones, donde las condiciones son definitivamente las que favorecen o dificultan el propio proceso y el resultado. Existen múltiples alternativas que deben analizarse en función de los resultados esperados y asi activar los procesos necesarios para alcanzarlos.

Las relaciones entre Didáctica y proceso de enseñanza y aprendizaje han ido cambiando, las tareas de la Didáctica se revisan, porque los problemas a resolver se han complejizado. En primer lugar se examinarán algunas definiciones que

posibilitarán la caracterización del conocimiento didáctico y por tanto la relación entre la teoría y la práctica ¿ Por qué las relaciones entre teoría y práctica constituyen un problema central de la Didáctica ?. ¿ Cómo responderíamos a estas preguntas: cuando un profesor enseña, elabora un texto, o planifica cada una de sus clases, es teoría o es práctica ?

Los resultados de investigaciones nacionales e internacionales (Canfux V. Pope E. Pozo I.) comparten el criterio de que los sujetos participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje dan siempre sentido a lo que conocen y actúan sobre esos referentes., donde tratan de construir la realidad sobre la base de las teorás que disponen. Por tanto, de una u otra manera se analizan, evalúan e interpretan los éxitos o fracasos de los participantes, pero, analizar una práctica como la que transcurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje exige precisar los diferentes niveles del conocimiento, que conlleva a plantear que es compleja la relación teoría-práctica, pues no es posible situar el componente del conocimiento en una, y el de la acción en la otra, como tampoco los proyectos en un lugar y el modo de alcanzarlos en el otro. No es cualquier teoría la que tiene relación inmediata con la práctica, aunque si tenga relación con la realidad.

Para este análisis es necesario precisar de cuál teoría estamos partiendo, cómo elegimos esos referentes, pues no es cualquier teoría la que tiene relación directa con la práctica que se necesita para un contexto determinado, asi las relaciones de una teoría con la práctica puede ser variada y constituir el producto de una profunda disusión epistemológica. Algunas teorías influyen en la práctica porque originan nuevas tecnologías, otras porque encuentran elementos normativos, o elementos que posibilitan una mayor comprensión de las acciones que cada día se llevan a efecto.

En el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje la relación teoría-práctica es vista de diferentes maneras:

- cómo se produce el conocimiento
- cómo la teoría o teorías que se asumirán posibilitarán generar las transformaciones necesarias
- la relación existente entre pensamiento y acción
- la relación entre intenciones y relidad
- las relaciones entre teorías de base y la obtención de *conclusiones prácticas, operativas. en correspondencia con las exigencias que el contexto necesita.*
- *cuáles deben ser las relaciones entre concepción y ejecución.*

La práctica es una actividad de carácter transformador, es consciente, está históricamente condicionada y está sujeta a desarrollo . En el curso de la práctica, los maestros transforman la realidad persiguiendo determinados fines. Surgen necesidades nuevas, lo que exigirá obtener nuevas relaciones en el objeto de trabajo, esto plantea la urgencia de ampliar nuestro conocimiento sobre él; nacen asi nuevos fines, tareas, cuya satisfacción conduce a plantear interrogantes al saber constituído, y en caso de no hallarse en él las respuestas necesarias,

entonces aparece como está sucediendo en estos momentos, una contradicción entre el saber existente y la necesidad de un nuevo saber.

Si se parte entonces que la Didáctica es una teoría práctica, se acepta el carácter y naturaleza de los problemas que enfrenta, por lo que su principal realización teórica sea el desarrollo de los principios acerca de la contextualización e intercomunicación entre las teorías y asi poder evitar un dogmatismo metodológico.

Contextualización, es un proceso lógico de desarrollo del profesional que le permite ubicarse en las situaciones concretas de relevancia y actualidad en la asignatura, disciplina, en la sociedad, y que es usada como marco motivacional y conductor temático para la presentación, desarrollo y evaluación de los contenidos, con fines de aprendizaje.

La contextualización permite revelar los vínculos del método de la ciencia con el contenido de la misma y a su vez, reproducir los contenidos acerca de un objeto mediante la actividad teórica y su integración con la práctica

Como contexto puede ser escogido un problema profesional, satisfaciendo en estos casos los principios de la enseñanza problémica, pero debe cumplir que el problema escogido sirva de hilo conductor en la presentación y desarrollo de al menos un tema de la asignatura o la disciplina.

Los contextos se escogen por su relevancia contemporánea, novedad intelectual y su relación con la tecnología moderna y las cuestiones educacionales más actuales.

El estudiante debe aprender a contextualizar histórica y socialmente su actividad profesional, preguntándose por el significado social de los contenidos que trasmite y de los métodos y formas que usa dentro del conjunto de las relaciones sociales vigentes. Esto significa situar los fenómenos desde el punto de vista de su desarrollo histórico-clasista.

Esta constante evaluación contextualizada de las situaciones pedagógicas concretas es una habilidad que permitirá al estudiante el análisis crítico para superar los desafíos metodológicos que van surgiendo en el ejercicio profesional.

Es por ello que el trabajo que se presenta se ha centrado en el estudio y delimitación teórica de algunas categorías y conceptos, para lograr la sistematización de los contenidos didácticos, derivados de los resultados teóricos alcanzados en diferentes investigaciones, el análisis crítico de la práctica servirán de base a un proceso productivo, creativo y trandformador de la realidad, incrementándose el proceso de reconceptualización didáctica. La problematización sobre los contenidos, el análisis de la realidad como una práctica permanente y constante contribuye a la toma de conciencia de todos los problemas que se dan en el contexto educacional. El reconocimiento de que un mismo contenido puede ser problematizado desde diversas dimensiones le

permiten al estudiante comprender el fenómeno de las relaciones interdisciplinarias y establecer los factores que determinan la elección de una u otra proyección de la problematización, asi como de su grado de desarrollo, lo que posibilitará reconocer el origen, esencia, naturaleza del problema objeto de investigación.

La Didáctica, eje central del presente trabajo, en los últimos años ha sido revisada profundamente. Aspectos no considerados en la Didáctica hace 20 años son, ahora retomados con cuidado: la relación profesor-estudiante-grupo de estudiantes-grupo de profesores, currículum son redimensionados desde la perspectiva de la búsqueda de su esencia descubriéndose así nuevas dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje, como respuesta a las necesidades actuales y futuras del desarrollo humano sostenible.

El avance de la Didáctica no puede ser explicado solo por la evolución de la misma como ciencia, sino por la interrelación de estas con otras ciencias, lo que ha permitido nuevas articulaciones a la hora de abordar los problemas educativos en su justa dimensión y complejidad. Se confirma progresivamente como saber de mediación entre los participantes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe estudiarse e investigarse desde su dimensión proyectiva, que incluye su diseño, ejecución, evaluación y orienta sus resultados a lo personal y social, partiendo de un presente diagnosticado hasta un futuro deseable, donde se debe reconocer la multilateralidad de interrelaciones así como la heterogeneidad de los participantes.

Resumiendo lo anterior, prodríamos decir que la Didáctica procura responder a las preguntas fundamentales siguientes, estableciendo acciones eficaces para la actuacion del profesor y de los estudiantes:

1) ¿A quién se enseña?
2) ¿Quién enseña?
3) ¿Para qué se enseña?
4) ¿Qué se enseña?
5) ¿Cómo se enseña?
6) ¿Quién aprende?
7) ¿Con quién aprende el estudiante?
8) ¿Para qué aprende el estudiante?
9) ¿Qué aprende el estudiante?
10) ¿Cómo aprende el estudiante?

Hemos de considerar, por lo tanto, dos interrelaciones fundamentales en la Didáctica:

Primero, lo humano, constituido por el maestro, sus estudiantes el grupo en interacción constante y fecunda; segundo, lo cultural, formado por los objetivos,-contenidos , método-formas de organización, evaluación Será siempre grave

distorsión de la perspectiva didáctica el atribuir importancia o énfasis exagerados al contenido o al método, como si fueran los únicos o decisivos de la situación; serán valiosos sólo en cuanto contribuyan a desarrollar y formar la personalidad de los estudiantes

Algunos tareas fundamentales de la Didáctica:

a) ¿Cómo organizar la marcha de las tareas, haciéndolas más efecientes y logrando asi el avance del proceso?
b) ¿Cómo estimular y motivar a los estudiantes para que estudien con ahínco y aprendan eficazmente, modificando su actitud y mejorando su actuación?
c) ¿Cómo ejercer la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje creando un clima sociopsicológico favorable?
d) ¿Cómo guiar con seguridad a los estudiantes en la marcha del aprendizaje, asegurándoles la comprensión y la asimilación, analizando las causas de sus dificultades y abriéndoles nuevas perspectivas culturales?
e)¿Cómo orientar a los estudiantes para una aprendizaje desarrollador, y no para un seudoaprendizaje?
g) ¿Cómo diagnosticar y cómo rectificar el aprendizaje a tiempo para que resulte satisfactorio y eficaz?
h) ¿Cómo asegurar la integración y la consolidación del los aprendizaje?
i) ¿Cómo comprobar y valorar con exactitud y objetividad los resultados alcanzados?

Resaltemos que la Didáctica abarca también los principios generales, los criterios y las normas prácticas que regulan toda la actuación docente, encuadrándola en un conjunto racional de amplio sentido y dirección.

El maestro jamás podrá limitarse a la "pequeña mecánica de normas específicas" aplicadas en ciega rutina; tales normas, aunque excelentes y de eficacia comprobada, pueden, en circunstancias determinadas, resultar contraindicadas e incluso contraproducentes.

El buen maestro necesita mantener el dominio sobre el formalismo mecánico de las normas técnicas, sabiendo cuándo, dónde y cómo adaptarlas de modo que se tornen provechosas y eficaces. Solo se conseguirá esto si se comprenden los principios generales y los criterios que regulan la selección y la aplicación de las técnicas específicas de la dirección del aprendizaje, establecidas por la Didáctica General
.
El buen maestro utiliza la Didáctica con sentido realista, discernimiento y reflexionando críticamente acerca de los datos inmediatos de la situación en que va a obrar.

El proceso de aprendizaje de los estudiantes, cuyos planes, dirección y control cabe al profesor, es bastante complejo. Podemos "aprehender" súbitamente un hecho, una consecuencia o una información aislados. Pero el aprendizaje

definitivo de un conjunto sistemático de contenidos, de una asignatura, es un proceso de asimilación lento, gradual y complejo.

Sintetizando y esquematizando para examinarlo, podemos discernir en este proceso etapas bien definidas. En todo aprendizaje sistemático, quien lo recibe:

a) Pasa de un estado de sincretismo inicial, en el que abundan vagas nociones confusas y erróneas, flotando sobre un fondo indiferenciado de cándida ignorancia.

b) Una fase de enfoque analítico, en que cada parte del todo es, a su vez, examinada e investigada en sus pormenores y particularidades; algunos psicólogos y pedagogos llaman a esta fase "diferenciación", "discriminación" o simplemente "análisis".

c) Sigue una fase se síntesis integradora; relegando los pormenores a un segundo plano, se afirman las perspectivas de lo esencial, de las relaciones y de la importancia de los principios, datos y hechos ya analizados, integrándolos en un todo coherente y vitalmente significativo. Es la fase que los norteamericanos designan como de "integración" y otros como de "síntesis";

d) Lógicamente, concluye en una fase final de consolidación o fijación; en ésta, mediante ejercicios y repasos iterativos, se refuerza lo que se ha aprendido analítica y sintéticamente, hasta convertirlo en una adquisición.

Sin embargo, el esquematismo lógico de estas fases y de su sucesión podría darnos una noción errónea del proceso de aprendizaje, tal como se desarrolla en la realidad. Efectivamente, estas fases no son herméticas; no hay un momento preciso en que podamos decir que termina una fase y empieza otra. Ya en la fase de "enfoque analítico" van emergiendo algunas síntesis interrogadoras, todavía parciales e incompletas; en la fase de "síntesis integradora" pueden aún aparecer nuevos enfoques analíticos, preferidos en la fase anterior; mientas que la "fase de consolidación o fijación" se va desarrollando como una corriente sumergida a través de todo el proceso, para entrar en pleno foco al final de ese mismo proceso. Hay en esas fases múltiples superposiciones y vaivenes en un complicado encadenamiento dinámico de asimilación.

No se agota con eso la relatividad del esquema trazado. Nuestros estudiantes no son fabricados en serie; no reaccionan todos de igual manera. Hay entre ellos "rasgos y diferencias individuales" con relación a su nivel de madurez, capacidad general, preparación escolar, aptitudes específicas, método y ritmo de trabajo, resistencia a la fatiga, sensibilidad, así como en cuanto a ideales, actitudes, preferencias, motivación interior y aspiraciones para el futuro.

Identificar estos "rasgos y diferencias individuales", explotar sus posibilidades, compensar sus deficiencias y, asimismo, encuadrar a todos los estudiantes en un plano de aprendizaje dinámico y eficaz, orientando, dirigiendo y controlando su

evolución hacia objetivos valiosos social y profesionalmente, eso es "enseñar" en su sentido moderno más auténtico.

La esencia del "aprender" no consiste, por lo tanto, en repetir mecánicamente textos de libros ni en escuchar con atención explicaciones verbales de un maestro. Consiste, eso sí, en la "actividad mental intensiva" a la que los estudiantes se dedican en el "manejo directo de los datos de la materia", procurando asimilar su contenido. Esa actividad mental intensiva de los estudiantes puede asumir las más variadas formas, conforme a la materia estudiada.

Los estudiantes están aprendiendo realmente cuando:

a) hacen observaciones directas sobre hechos, procesos, películas y demostraciones que se les presentan;

b) hacen planes y realizan experiencias, comprueban hipótesis y anotan sus resultados;

c) consultan libros, revistas, diccionarios en busca de hechos y aclaraciones; toman apuntes y organizan ficheros y cuadros comparativos;

d) escuchan, leen, anotan, pasan en limpio sus apuntes y los complementan con extractos de otros autores y fuentes;

e) formulan dudas, piden aclaraciones, suscitan objeciones, discuten entre sí, comparan y verifican;

f) colaboran con el profesor y se auxilian mutuamente en la ejecución de trabajos, en la aclaración de dudas y en la solución de problemas;

g) efectúan cálculos y usan tablas; dibujan e ilustran; copian mapas, o los reducen o amplían a escala; completan e ilustran mapas mudos,

h) buscan, coleccionan, identifican, comparan y clasifican muestras, modelos, sellos, grabados, plantas, objetos, fotografías,

i) responden a interrogatorios y tesis, procuran resolver problemas, identifican errores, corrigen los suyos propios o los de sus colegas,

.
Esta relacion de actividades desarrolladas por los estudiantes dista mucho de ser completa; hay, además, muchas otras formas prácticas que, combinadas, producen los resultados deseados, pues son auténticas experiencias de aprendizaje.

El denominador común de todas estas formas prácticas de aprendizaje es el carácter reflexivo y asimilador de tales actividades, aplicadas a los datos de la asignatura, para llegar a una meta definida y a resultados concretos en cada caso.

El "aprendizaje auténtico" consiste exactamente en esas experiencias concretas de trabajo reflexivo sobre los hechos y valores de la cultura y de la vida.

Esa experiencias de carácter reflexivo y activo, cuando se prosiguen sistemáticamente, ejercen una enorme influencia dinamizante sobre la personalidad de los estudiantes, modificando substancialmente su actitud y su comportamiento ayudando asi a la formación de nuevas actitudes más ajustadas y eficaces. Así se origina la tesis corriente de que el aprendizaje consiste esencialmente en modificar el comportamiento del estudiante y enriquecer su personalidad. Efectivamente, toda auténtica experiencia reflexiva de aprendizaje debe proponerse concretamente estos resultados:

a) modificar la actuación anterior del estudiante
b) promover la formación de nuevas actitudes , más inteligentes, ajustadas y eficaces;
c) enriquecer la personalidad del estudiante con nuevos y mejores recursos de pensamiento, acción y convivencia social.

En eso estriba el verdadero valor del aprendizaje escolar y su razón de ser. Estamos muy lejos, por lo tanto, del antiguo concepto precientífico según el cual los estudiantes sólo aprendían oyendo pasivamente las explicaciones del profesor y repitiendo textualmente las lecciones del manual. De ahí sólo podía resultar un seudoaprendizaje de fórmulas verbales sin nexo o repetidas confusamente por los alumnos, en ningún provecho real para la vida.

El aprendizaje no puede verse desvinculado de la enseñanza, por ellos es importante evidenciar desde qué posición de enseñanza estamos hablando. Asumimos la concepción de D. Castellanos Simons que plantea:

“Enseñar es organizar de manera planificada y científica las condiciones susceptibles de potenciar los tipos de aprendizajes que buscamos, es elicitar determinados procesos en los educandos, propiciando en ellos el enriquecimiento y crecimiento integral de sus recursos como seres humanos (es decir, la apropiación de determinados contenidos y de ciertos resultados). Teniendo en cuenta nuestra concepción previa sobre el aprender, enseñar constituye, en general, una actividad:

- ***Que garantiza la apropiación activa y creadora de la cultura***
- ***En la que se intercambian, se re-crean y se crean significados, sentimientos y modos de actuación que permiten comprender (darle sentido) la realidad objetiva y subjetiva, y actuar sobre ella para adaptarse y/o transformarla.***
- ***Que facilita y potencia los aprendizajes desarrolladores (activos, constructivos, significativos, integradores y enriquecedores) .***
- ***Que propicia experiencias afectivas, estimulando la formación de sentimientos, actitudes, normas y valores (que son, en principio, acordes al ideal de ser humano que persigue la sociedad concreta en***

armonía con las necesidades individuales y particularidades de las personas).

- ***Que está planificada y científicamente dirigida."***[1]

Siendo la enseñanza, en su más auténtica y actual acepción, la dirección del aprendizaje es evidente que enseñar significa concretamente:

a) preveer y proyectar la marcha de ese proceso, imprimiendo una organización funcional al programa de trabajos y reuniendo el material bibliográfico y los medios necesarios para estudiar la asignatura e ilustrarla;

b) iniciar a los estudiantes en el estudio de la asignatura, estimulándolos, proveyéndolos de los datos necesarios, orientando su razonamiento, aclarando sus dudas y fortaleciendo su progresiva comprensión y dominio de la materia;

c) dirigir a los estudiantes en actividades concretas, apropiadas y fecundas, que los conduzcan a adquirir experimentalmente un creciente dominio reflexivo sobre la materia, sus problemas y sus relaciones;

d) diagnosticar las causas de dificultad, frustración y fracaso que los estudiantes puedan encontrar en el aprendizaje de la materia, y ayudarlos a superarlas, rectificándolas oportunamente;

e) ayudar a los estudiantes a consolidar, integrar y fijar mejor lo que hayan aprendido, de forma que sean modificadas sus actitudes y su conducta en la vida;

f) finalmente, comprobar y valorar objetivamente los resultados obtenidos por los estudiantes en la experiencia del aprendizaje, y las probabilidades de transferencia de esos resultados a la vida.

Se propone desde la propuesta la transformación de las prácticas educativas vigentes sobre la base de la solución de sus problemas y la satisfacción de las necesidades de aprendizaje consustanciales a los mismos, con vistas a mejorar la calidad de los servicios educativos, lo que conlleva a precisar:

La enseñanza y el aprendizaje:

Aprender conforma una unidad con enseñar. A través de la enseñanza se potencia no sólo el aprendizaje sino el desarrollo humano siempre y cuando se creen situaciones en las que el sujeto se apropie de las herramientas que le permitan

[1] CASTELLANOS SIMONS, D.: La comprensión de los procesos del aprendizaje: apuntes para un marco conceptual. Centro de Estudios Educacionales. ISPEJV. La Habana, 1999. Pág. 11

operar con la realidad y enfrentar al mundo con una actitud científica, personalizada y creadora.

Un proceso de enseñanza – aprendizaje eficiente ubica a los estudiantes en situaciones que representan un reto para su forma de pensar, sentir y actuar. En dicho proceso se develan las contradicciones entre lo que se dice, lo que se vivencia y lo que se ejecuta en la práctica.

El proceso de enseñanza – aprendizaje se concreta en una situación creada para que el estudiante aprenda a aprender. Se constituyen en un proceso dialéctico donde se crean situaciones para que el sujeto se apropie de las herramientas que le permitan operar con la realidad y enfrentar al mundo con una actitud científica, personalizada y creadora.

El rol del profesor:

El profesor es el protagonista y el responsable de la enseñanza. Es un agente de cambio que participa desde sus saberes, en el enriquecimiento de los conocimientos y valores más preciados de la cultura y la sociedad. Asume la dirección creadora del proceso de enseñanza – aprendizaje, planificando y organizando la situación de aprendizaje, orientando a los alumnos y evaluando el proceso y el resultado.

Basa su autoridad como profesional en el conocimiento de su disciplina, en la metodología de la enseñanza y en el dominio de una concepción humanista – dialéctica del aprendizaje del crecimiento humano y del proceso grupal.

Coordina grupos de estudiantes brindándoles elementos de análisis que provienen de los referentes teóricos – metodológicos sistematizados en la ciencia y en la cultura, con el propósito de ayudarles a vencer los obstáculos de la tarea de aprendizaje y contribuir a su crecimiento como ser humano.

El rol del estudiante:

Es el protagonista y el responsable de su aprendizaje. Es un participante activo, reflexivo y valorativo de la situación de aprendizaje, donde asimila la cultura en forma personalizada, consciente, crítica y creadora en un proceso de crecimiento contradictorio y dinámico en el que construye y reconstruye con otros sus aprendizajes de la vida, con vistas a alcanzar su realización plena.

Es capaz de usar y generar estrategias para planificar, orientar, organizar, y evaluar sus propios aprendizajes en función de los objetivos que se traza.

La actividad y la comunicación:

El proceso de enseñanza – aprendizaje es comunicativo por su esencia, considerando que todas las influencias educativas, que en el mismo se generan, a

partir de las relaciones humanas que se establecen en el proceso de actividad conjunta, se producen en situaciones de comunicación.

Es en la relación dialéctica entre la actividad y la comunicación, que se establece el vínculo profesor – estudiante, estudiante – estudiante, estudiante – conocimiento, estudiante – vivencia, estudiante – práctica concreta. En esta red de vínculos se va estructurando la personalidad, va teniendo lugar en la institución educativa una parte importante del crecimiento de los seres humanos.

La situación de aprendizaje:

Contribuye a la creación de un espacio grupal donde se concretiza la organización funcional del proceso de enseñanza – aprendizaje y del sistema de actividades y comunicación educativa. Este espacio se constituye en un lugar de intermediación entre la estructura social y la estructura individual, entre los objetivos educativos del proyecto social y el sujeto ideológico que, respondiendo a estos objetivos, realiza su proyecto de vida individual.

Contiene un proceso grupal en el que se da una búsqueda para la solución colectiva de un problema de aprendizaje, que promueve el crecimiento individual y grupal. Integra dialécticamente lo temático – metodológico y lo dinámico – contextual, la tarea explícita e implícita, lo afectivo y lo cognitivo, lo individual y lo social.
.

La evaluación:

Integra lo cuantitativo y lo cualitativo, el proceso y el resultado, tanto en lo que se refiere a los elementos temáticos – metodológicos como a los dinámicos – contextuales.

El crecimiento humano:

Es un objetivo fundamental de todo proceso educativo que pretenda la formación y desarrollo de una personalidad autodeterminada.

Es un proceso dinámico y contradictorio de adquisiciones y desprendimientos en el que el sujeto alcanza progresivamente, por etapas, distintos niveles de autonomía.

Estos fundamentos, además de orientar la realización práctica de nuestra estrategia pedagógica se constituyen en objeto de análisis por parte de todos los profesores devienen referentes, para la lectura de su propio proceso de aprendizaje y para una práctica profesional transformadora.

¿Cómo lograr un proceso de planificación que integre estos presupuestos? Se partirá de la planificación situacional, la que pudiéramos definir como:

Un recurso didáctico que implica la definición del accionar de profesores y estudiantes desde la situación o hecho problemático a superar. Parten del problema e intencionalmente promueve su comprensión y resolución científica, pues se comprometen con la situación, reconocen promueven y atienden las necesidades e intereses de los sujetos involucrados en la situación concreta.

La planificación situacional en la formación profesional asume las siguientes fases**:**

? Realizar un diagnóstico situacional.

? Complementar y coordinar sus propias expectativas técnicas y profesionales con las expectativas del grupo en esa realidad concreta.

? Privilegiar que aspectos de la realidad concreta debe trabajar. “Elección de una situación”.

? Plantear la intencionalidad educativa.

? Problematización como método, requiere problematizar acerca del aspecto de la realidad lo que implica llegar a la esencia sin desconcierto.

? De los problemas buscar los contenidos, sus nexos y relaciones.

? Favorecer la formulación de problemas, lo que permite exteriorizar en el estudiante su:

Dimensión auto – reflexiva.
Proyectiva.
Evaluativa.

La planificación situacional es a la vez abierta desde el referente estratégico, ya que parte de una situación problemática que se transforma en objeto de conocimiento, posibilitando así la búsqueda de respuestas y alternativas a ese problema.

La situación en si misma es abierta a:

✍ La posibilidad de contextuar a los sujetos que aprenden.

✍ La construcción del conocimiento

✍ La participación real desde el sentir, hacer, pensar y crear

✍ La formación de un pensamiento libre y policausal.

✍ La reflexión constante de los que se enseña y cómo se aprende.

✍ El conocimiento científico como medio para decodificar la realidad.

✍ La creatividad como medio de resolver lo cotidiano.

Las actividades planificadas deben desafiar a todos los participantes a:

- Reflexionar sobre su concepción y práctica precedentes con todos los riesgos que se perciban en el contexto.

- Que los contenidos "aprendidos" no son suficientes o adecuados para determinar o resolver el problema que el contexto está demandando solucionar; para llegar a reformularlo, precisarlo, o encontrar otras relaciones.

- Elaborar modelos desde una perspectiva renovada sobre la realidad donde se responda directa y prioritariamente a los problemas relativos al aprendizaje dentro y fuera de la escuela, como un único proceso y puede servir de "núcleo duro" para nuevas relaciones y concepciones.

- La transformación profunda de sus referentes, para poder funcionar con ellos y desarrollarse progresivamente.

- Reconceptualizar su concepción del diagnóstico y la dinámica del trabajo con los problemas.

- Valorar que el contexto educativo no es únicamente punto de partida, ni el resultado final a transformar sino donde reelaboramos concepciones que nos lleven a reformular los nuevos problemas a resolver

Surge asi otro referente obligado: la innovación y sistematización didáctica

Innovación didáctica: un problema de los docentes en la actualidad.

En las condiciones actuales de desarrollo científico técnico, donde cada minuto se acumula por la humanidad un caudal enorme de conocimientos científicos y resultados tecnológicos, se debe desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje en una constante actividad creadora, innovadora, para tratar de solucionar la contradicción que existe entre la tendencia a la estabilidad del proceso y el vertiginoso desarrollo científico técnico.

En estas condiciones el docente en su función debe crear una atmósfera de investigación en la cual se busquen soluciones para transformar dicha contradicción en fuerza impulsora del desarrollo personal, de su educando y de la sociedad.

El proceso de enseñanza aprendizaje de esta época debe estimular en el estudiante su potencial de vitalidad en los aspectos teóricos y prácticos de la inteligencia, en los aspectos de la independencia cognoscitiva, en su disponibilidad hacia los otros, en su compromiso social.

Una recomendación que se da a la escuela en tales condiciones es que siempre debe tenerse presente como paradigmas: "innovar o morir", "investigar la realidad o estancarse".

¿Por qué igualar lo didáctico, lo pedagógico a lo tradicional, lo estático, lo monótono o lo formal, si desde su surgimiento se consideró ciencia, arte de enseñar?

El problema actual que ocupa a científicos, ejecutivos y otras personalidades del trabajo social, no es sólo la creatividad o el establecimiento de una nueva teoría científica que implica en su acepción más amplia la búsqueda de lo real y completamente nuevo, sino también la innovación.

¿Qué entendemos por innovación?

La innovación es definida por varios autores como:

- ✍ Proceso de aparición de una nueva forma de conocimiento.
- ✍ Portadora de lo nuevo.
- ✍ Cambios novedosos en las partes de un proceso.
- ✍ Mejoramiento tecnológico.
- ✍ Mejoramiento en los métodos y formas de organización en la dirección de un proceso con la consecuente relación que se establece entre estas dos fases.

¿Cómo definir innovación didáctica?

Podemos plantear que son:

Cambios novedosos en uno de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje que aportan nuevas formas de conocimiento, cambios originales en cualquiera de sus partes que en consecuencia traen aparejados la optimización en el logro de los objetivos, el perfeccionamiento de su dirección.

Las causas más habituales para la innovación didáctica son:

- ✍ La toma de conciencia por el maestro de la necesidad de un cambio que lleve aparejada una idea científica pensada por él o demandada por los educandos.
- ✍ Nuevos descubrimientos científicos y tecnológicos.
- ✍ Nuevas o cambiantes necesidades del educando en correspondencia con su época.
- ✍ Nuevas disposiciones estatales, ministeriales y sociales en general.

- ✍ La evaluación científica de la práctica cotidiana de trabajo profesional.

En relación con las causas que se presentan, así será la respuesta innovadora que se deba dar en el proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta que dichas causas no son estáticas y que en el avance de la sociedad cada una de ellas es en sí misma un sistema dinámico al que se debe dar una respuesta innovadora como núcleo central del trabajo del colectivo de docentes de un centro pedagógico.

Para lograr un proceso innovador en la Didáctica, se debe seleccionar una estrategia explícita de lo nuevo, partiendo del análisis del estado real del objeto que se desea modificar y las alternativas para lograr el estado deseado.

La estrategia puede servir como pauta a lo largo del proceso de desarrollo de la idea innovadora para ir determinando la función que cumplirá lo nuevo y los resultados que se van obteniendo, así como las barreras que van surgiendo y cómo trabajar para transformarlas.

El proceso de desarrollo de la innovación didáctica requiere de:

- ✍ Generación de ideas relacionadas con lo nuevo en el proceso pedagógico.
- ✍ Selección preliminar de las ideas básicas y evaluación anticipada de los resultados.
- ✍ Análisis de la innovación y proyección de la estrategia de introducción.
- ✍ Organización del proceso de introducción.
- ✍ Preparación del personal.
- ✍ Puesta en práctica de la idea.
- ✍ Prueba de resultados.
- ✍ Generalización de la innovación.

La innovación resulta imposible sin una previa elaboración de criterios de optimización del proceso de enseñanza aprendizaje. Estos criterios parten de la definición anticipada de lo que deseo alcanzar como resultado del proceso innovador en la enseñanza y sus consecuentes resultados en el aprendizaje.

Sobre la base de los criterios definidos se elaborará la evaluación comparativa de las posibles alternativas innovadoras a aplicar, de acuerdo con el problema a solucionar o área a modificar para seleccionar la mejor.

Toda la teoría del cambio planificado implica que el proceso en sí mismo debe ser sometido a una evaluación constante, de tal manera que los resultados obtenidos

puedan ser objeto de una demostración y puedan ser medidos en relación con los objetivos fijados inicialmente.

Las innovaciones didácticas deben ser evaluadas en relación con los objetivos del sistema educacional al que responden.

Conocemos mucho más sobre la dinámica del cambio cuando podemos controlar una innovación desde su génesis hasta su plena introducción en la práctica, que cuando la conocemos y estudiamos a posteriori.

Muchas innovaciones han fracasado al ser aplicadas por quienes no las dominan plenamente, por lo que es importante promover la necesidad de la innovación, de la búsqueda de nuevas formas y métodos de enseñanza aprendizaje o del estudio profundo de ellas para que sean aplicadas a situaciones concretas en la solución de problemas profesionales.

Es fundamental, en la organización y dirección del trabajo del profesor para lograr romper con la tendencia a la estabilidad del proceso de enseñanza aprendizaje:

? La investigación constante, único antídoto contra el caos, la inercia que conduce al inmovilismo científico

? Él aprender a trabajar con nuevos enfoques en el proceso de enseñanza aprendizaje.

? La creación de equipos de investigadores a los cuales se les de la posibilidad de probar alternativas y aplicar innovaciones en el desarrollo del diseño curricular.

? El estudio profundo de las experiencias e innovaciones realizadas para proyectar estrategias de aplicación.

? El desarrollo de un ambiente no conformista, lo que es un privilegio de los colectivos innovadores.

Concluimos destacando que, la teoría y la práctica de la enseñanza aprendizaje fundamentada por cualquier corriente y escuela pedagógica pueden ser mejorada gracias a la reserva de innovaciones de que disponga el docente y ser movilizada en función de las exigencias del medio socio-cultural.

El proceso de innovación en la Didáctica debe ser continuo, los maestros deben proyectarse en este sentido en su desempeño profesional, ello constituye un eslabón fundamental para la transformación científica de la sociedad.

Desde estas posiciones teóricas,-prácticas y metodológicas ‘no es posible reducir una teoría de enseñanza a una teoría de aprendizaje de cómo ayudar en clases a algunos estudiantes a aprender . Por tanto, a partir de un punto de vista didáctico, el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede reducirse a las relaciones con el aprendizaje.

Por lo dicho vemos que Didáctica no es sinónimo de metodología. La metodología estudia una concepción del proceso, el método en sí y las relaciones que se establecen para lograr el aprendizaje, y como tal, es sólo una parte de la didáctica. Ahora bien, el estudio del método, disociado de la configuración didáctica que acabamos de exponer, es una investigación abstracta y poco profunda. De ahí emanan las críticas que se le hacen, justificadamente, pues fragmenta la complicada realidad vital que caracteriza a la enseñanza moderna; ésta debe funcionar de forma armoniosa e integrada, como un todo.

Se vuelve por tanto a la pregunta original ¿qué Didáctica? y que a lo largo del libro podrá ser respondida de diversas maneras, desde las teorías asumidas, las prácticas vividas. Aparecen argumentos a favor de los resultados de un grupo de profesores comprometidos con la tarea de enseñar pero de ningún modo pueden considerarse tesis demostradas

EJERCICIOS:

Tarea 1:

1- Reflexione sobre cada una de las cuestiones siguientes y trate de responder sinceramente:

a) ¿De que manera enseña? ¿Qué pide a sus estudiantes que hagan para aprender? ¿Cuáles han sido las concepciones de enseñar y de aprender que usted ha manejado en sus clases?

b) Intente reconstruir el proceso por el cual usted supone ha llegado a aplicar, quizás aún sin saberlo, con concepciones de enseñanza y aprendizaje que están presentes en su práctica docente: acuda a su experiencia profesional.

c) A partir de los referentes teóricos discutidos, de las lecturas realizadas y de sus propias reflexiones plantee sus nuevos conceptos de enseñanza aprendizaje.

Tarea 2:

a) Reflexione sobre ¿qué tipo de aprendizaje obtienen sus estudiantes, sin darse cuenta, por medio de las relaciones interpersonales en el aula, del contenido de las materias o inclusive a través de la metodología de la enseñanza que se desarrolla?

b) ¿Qué aspectos ideológicos ha detectado en sus estudiantes y en usted mismo, que condicionan los procesos educativos?

c) Escoja algunas de las actividades siguientes y llévelas a cabo:

? Describir qué reglas se han establecido en su clase; de qué modo se impusieron y que crítica puede hacerse a ellas.

? Analice:
- ¿Qué roles espera de sus estudiantes y cuáles ellos de usted?

- ¿Qué conductas ha observado que son repetitivas en los estudiantes y cuáles considera reiterativas en usted?

- ¿Qué manifestaciones ha observado cuando se plantean situaciones que reclaman otra actuación diferente de la usual?

- ¿Cuál considera usted que puede ser realmente su función como profesor?

- ¿Qué obstáculos prevé usted?

Bibliografía:

1. ADDINE FERNÁNDEZ, F. Et. Al.: Aproximación a la sistematización y contextualización de los contenidos didácticos y sus relaciones. Informe de Investigación. ISPEJV. Fac. Ciencias de la Educación. La Habana, 1998.

2. __________________________: Didáctica y optimización. Material de Apoyo a la docencia. IPLAC. La Habana, 1998.

3. ADDINE FERNÁNDEZ, F.: Apuntes para un diagnóstico de cómo enseñan y aprenden nuestros futuros profesores. Material inédito.

4. CALZADO LAHERA, D., F. ADDINE FERNÁNDEZ Y V. PÁEZ SUÁREZ.: Metodología de la enseñanza y el aprendizaje. Material de apoyo a la docencia de la Maestría en Educación. ISPEJV. Fac. Ciencias de la Educación. La Habana, 1999.

CAPÍTULO 2. LA LEY DE LA UNIDAD DE LA INSTRUCCIÓN Y LA EDUCACIÓN.

AUTORA: MSc. Delci Calzado Lahera.

Cada concepto tiene su historia. A través de los años, las décadas y los siglos, algunos conceptos y definiciones las oímos cotidianamente y no les prestamos mucha atención, pero un buen día irrumpen en primera plana, se hacen frecuentes en las páginas de periódicos, revistas; comienzan a escucharse en las reuniones, en la radio, la televisión. El concepto, o la definición recobra fuerza, recibe una nueva "carga" semántica. Esto quiere decir que el hombre o la sociedad en su proceso de desarrollo constante la ha tomado como bandera, como escudo. Algo así ha pasado con los conceptos de **instrucción y educación.**

Un problema fundamental de la pedagogía en nuestros días lo constituye **la manifestación de la ley de la unidad de la instrucción y la educación** la cual tiene como contenido esencial el desarrollo de una personalidad capaz de favorecer el progreso social e individual.

Este ha sido un problema de la humanidad durante todo el proceso de desarrollo histórico social al cual las ciencias pedagógicas ha dado respuestas en función de las condiciones concretas en que se ha manifestado.

Varios artículos leídos en estos años sirvieron de motivación para estas reflexiones, entre ellos está uno que destaca que, ***..."Lo más importante a que aspira la enseñanza media … es convertir las secundarias en un lugar realmente atractivo, donde lo cognoscitivo se subordine a lo educativo, partiendo de una mayor participación de la familia y la comunidad."***[1]

Sobre ello nos preguntamos: ¿Cómo se manifiesta en nuestros días la ley de la unidad de la instrucción y la educación?, **¿Los factores implicados conocen la esencia de dicha ley?.**

Toda ley expresa las relaciones generales, necesarias, esenciales, y relativamente constantes del mundo real que dada las condiciones correspondientes determinan el carácter y dirección del desarrollo.

Las leyes más generales de la Pedagogía como ciencia son:

- Ley básica de la educación.

- Ley de la unidad entre las condiciones socio - económicas y el proceso pedagógico.

---

[1] Artículo del Periódico Granma publicado 6/5/95. Primera plana. Periodista Vladia Rubio.

- Ley de la unidad entre objetivos, desarrollo del proceso y sus resultados.

- **Ley de la unidad entre instrucción y educación.**

Para comprender los problemas planteados debemos profundizar en cada una de las leyes de la pedagogía como ciencia, en sus principios y reglas, estudiar e investigar las causas de dichos problemas.

El presente trabajo tiene como **objetivo**:

Reflexionar sobre la unidad de la instrucción - educación y la importancia de su estudio consciente, para una dirección efectiva del proceso pedagógico.

¿La unidad de la instrucción y la educación es un problema nuevo de este siglo?

¿Se formuló como ley de la Pedagogía hace poco tiempo? .

Sabemos todos que no, que la formulación de esta ley se produjo hace varios siglos, con el devenir de la pedagogía como ciencia y hoy todavía resulta una ley importante para la dirección del proceso pedagógico.

¿ Porqué es una ley de la Pedagogía?

El **primer rasgo** importante de la definición de una ley es: su **contenido objetivo.**

El contenido de la ley está centrado en sus elementos integrantes que en este caso es el proceso de educación - instrucción. Un análisis lógico - histórico de este proceso nos permite comprobar su objetividad.

En las primeras etapas de transformación del mono en hombre se destaca por qué el trabajo fue el factor fundamental en dicha transformación.

F. Engels escribió:

"El trabajo...es la condición básica y fundamental de toda la vida humana y lo es en tal grado que, hasta cierto punto, podemos decir que el trabajo ha creado al propio hombre...Gracias al trabajo los monos, animales que vivían en manadas fueron con cada nuevo progreso, dominando la naturaleza, conociéndola, ampliando los horizontes del hombre ...el desarrollo del trabajo al multiplicar los casos de ayude mutua y de actividad conjunta, y el mostrar así las ventajas de esta actividad conjunta para cada individuo, tenía que contribuir forzosamente a agrupar aún más a los miembros de la sociedad. En resumen, los hombres en formación llegaron a un punto en que

tuvieron necesidad de decirse algo los unos a los otros ... surgió el lenguaje que facilitó la comunicación."[2]

Esta reflexión de Engels nos ayuda a comprender el desarrollo dialéctico del surgimiento del hombre como ser social y en las reflexiones subrayadas por nosotros, podemos entender los inicios de la trasmisión de las experiencias acumuladas de unos hombres a otros, de unas hordas a otras, de unas generaciones a otras. De esta manera va revelándose como un fenómeno objetivo del desarrollo social lo que después se denominó: **educación.**

La división social del trabajo y las funciones sociales se van desarrollando y es así que se dividen en tres grupos de edades: niños y adolescentes, los miembros en la plenitud de la vida y los ancianos no aptos para el trabajo.

Los niños y adolescentes inicialmente se educaban en el proceso de su propia actividad vital, de manera espontánea; luego en las etapas finales del matriarcado aparecieron las primeras instituciones para la vida y la educación: las casas de la juventud, donde los muchachos por un lado y las muchachas por otro se preparaban para la vida, bajo la influencia de los más viejos y experimentados.

En los albores del surgimiento de la humanidad no existía la denominación que hoy llamamos **ciencia**; todo el conocimiento que se iba acumulando estaba estrechamente ligado a la vida práctica. Al surgir las clases dominantes, al ir haciéndose más complejo el sistema de conocimientos y experiencias acumuladas por los distintos grupos sociales, al ir aumentando la existencia de plus-producto entre otros muchos fenómenos, algunos hombres se dedicaron solamente a la recopilación y análisis de las ideas del mundo. Ellos recopilaron información acerca del mundo y su actividad, ejercieron una actividad específica: **la actividad científica.**

Los conocimientos incipientes de entonces, se concentraban en manos de las clases dominantes y se fue materializando en la vida práctica, la tendencia a separar la formación intelectual de la preparación para el trabajo físico, la de separar la transmisión del conocimiento científico acumulado por la humanidad, de la formación de valores humanos universales y nacionales.

La educación intelectual es monopolizada por la elite gobernante. En la educación organizada de los niños de las clases gobernantes no había el más pequeño indicio de relación con el trabajo. En esa época no podía hablarse de la educación de los esclavos. En las épocas y formaciones económicas que le sucedieron fue cambiando esta situación y con el desarrollo del capitalismo la educación fue extendiéndose a las mayorías como una necesidad del desarrollo.

---

[2] F. Engels. El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. Obras Escogidas. P 499.

Para la enseñanza de los conocimientos acumulados por las ciencias se crearon instituciones especiales que fueron fruto de aquellas primeras "casas de la juventud": **las escuelas,** y que se utilizaban para fortalecer el poder de los jefes y dueños del plus-producto.

Vinculada a aquellas instituciones desde sus primeras manifestaciones fue distinguiéndose la **función social del "preceptor ", "del maestro"**, encargado de la preparación de las nuevas generaciones para la actividad laboral, a partir del dominio de los conocimientos y las habilidades que les permitieran actuar con ellos.

Van surgiendo en el proceso de desarrollo social dos nuevas categorías: **instrucción y enseñanza**, los que constituyen dos categorías que conceptualizan dos componentes básicos del proceso de educación del hombre.

El término **instrucción** se refiere solamente a la actividad del hombre dirigida a la adquisición de conocimientos y habilidades, su empleo en la Pedagogía fue evolucionando. Inicialmente la definición estuvo en correspondencia total con el sentido literal de dicho término, la formación de una imagen o modelo, luego en el decursar histórico social, por **instrucción se fue entendiendo el resultado de la asimilación sistemática de conocimientos y métodos de la actividad cognoscitiva.**

Este término fue introducido con una amplia circulación científica en la pedagogía por J. E. Pestalozzi(1746-1827) pedagogo Suizo de renombre universal.

Pestalozzi decía que no había educación sin instrucción y que no reconocía como instrucción aquella que no tuviera efectos educativos. En este planteamiento se distingue la formulación primaria de la ley de la unidad de la instrucción y la educación, que fue observada como una regularidad en la formación de las generaciones a lo largo del desarrollo histórico y con ello de la pedagogía como ciencia.

En el proceso de desarrollo de la pedagogía se observó la tendencia a hiperbolizar la instrucción en las escuelas, el maestro se iba centrando en la transmisión de conocimientos y no trabajaba la formación de habilidades, valores, convicciones. Sabemos la complejidad de su estructuración, pensamos que es una necesidad para lograr el proceso de conscientización de la unidad de la instrucción y la educación.

En los procesos de desarrollo de estas dos categorías se manifiesta **la unidad y lucha de contrarios**. La instrucción y la educación son dos fenómenos objetivos que en el proceso de su desarrollo se excluyen y presuponen mutuamente, en su movimiento unas veces se unen y otras se separan.

En el plano interno de la personalidad como ser social e individual, se presenta la contradicción entre el nivel de conocimientos, hábitos y habilidades que cada día

va incorporando a su acervo cultural y que tienen como centro los conocimientos científicos por un lado y la incorporación como convicción, valor, código, principio de actuación por el otro.

La contradicción planteada se presenta como fundamental en el proceso de instrucción y educación y ha sido la fuente de su movimiento, estos contrarios se excluyen y penetran mutuamente haciendo del desarrollo de la personalidad un proceso complejo y muy dinámico.

Partiendo de su naturaleza contradictoria se estudian como fases o etapas de un mismo proceso, **el proceso educativo**, que sólo alcanza sus objetivos cuando soluciona la contradicción y pasa a un nuevo nivel del desarrollo.

Por lo antes planteado es que se afirma, que la ley expresa, **no** el hecho de que son contrarios sino de su **unidad e interacción**. La unidad en tal caso es considerada como una **concatenación determinada, objetiva y necesaria, entre la instrucción y la educación,** como partes componentes del proceso pedagógico. Estas dos partes se encuentran siempre en una determinada relación y actúan constantemente una sobre la otra.

La lucha entre la instrucción y la educación determina el cambio cualitativo en la formación de la personalidad, conduce a niveles superiores del desarrollo en el proceso de unidad y con ello al surgimiento de nuevos contrarios. La lucha incesante de estos dos contrarios es una de las **fuentes, una de las fuerzas motrices del desarrollo de la personalidad.**

La contradicción entre educación e instrucción expresa la correlación objetiva y el nexo entre ellas como tendencia en la evolución del proceso pedagógico social e individual.

La categoría **"enseñanza"** en sus orígenes parte del término griego "Didaktike" que significaba "yo enseño"; se caracterizó así un fenómeno social surgido en el desarrollo histórico de la humanidad: **el proceso de enseñanza** que tiene lugar en las instituciones educativas dirigido por el maestro y que su función fundamental es la transmisión de conocimientos y experiencias acumuladas por la humanidad en correspondencia con los objetivos de la sociedad.

Esta categoría caracterizó el proceso cuyos resultados debía facilitar la instrucción.

Se van manifestando así en el proceso de desarrollo de un fenómeno importante de la sociedad los postulados generales de la dialéctica materialista: la concatenación universal de los fenómenos de educación, instrucción, enseñanza, como categorías generales de la pedagogía que reflejan la realidad objetiva en constante movimiento y que van en la dirección ascendente del desarrollo de la sociedad y de la personalidad.

La educación como "categoría general y eterna" refleja un fenómeno integrado por dos lado, uno el acto de transmisión de la cultura acumulada por la humanidad y el otro lado, como el dominio de dicha cultura y su utilización práctica y creadora en función del progreso social - individual.

Es así que la define José Martí: ***" Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo al nivel de su tiempo para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida."***[3]

En esta definición Martí resume de una manera magistral como la educación es un fenómeno general que tiene como fin la formación del hombre en el proceso de instrucción y educación para que pueda vivir y transformar el mundo en beneficio propio.

Desde los primeros momentos de la transformación del mono en hombre se trasmitían experiencias que luego debían aplicarse en la práctica, en la vida y para mantener la vida, las regularidades de estos procesos fueron estudiados por los hombres, sus formas de manifestación, sus conexiones lógicas y así se llega a formular la ley de la unidad de la instrucción y la educación.

Esta ley puede manifestarse de manera rápida o lenta, completa o parcial, con fuerza de acción mayor o menor. Siempre que se dé el opuesto negativo de estos pares, el proceso de desarrollo de la personalidad que la sociedad necesita formar en correspondencia con sus condiciones objetivas, también se verá afectado, frenado, se hará más lento.

El **segundo rasgo** de toda ley es que condiciona la especificidad y la tendencia del desarrollo.

V. I. Lenin señala en sus Cuadernos Filosóficos que los conceptos, las leyes ***"abarcan de una manera convencional, aproximada, la regularidad universal de la naturaleza en eterno movimiento y desarrollo"***[4]***.***

El efecto de la ley conduce necesariamente a resultados y niveles superiores del desarrollo.

Esta ley de la unidad de la instrucción y la educación presupone el curso de los diferentes acontecimientos que deben darse entre la instrucción y la educación para lograr la dirección hacia el objetivo estrictamente determinado, del desarrollo de la personalidad con una concepción materialista del mundo, con vastos conocimientos y posibilidades de aplicarlos en la transformación del mundo.

---

[3] Martí J. Editorial Imprenta N. de Cuba. La Habana, 1961. P 45.
[4] Lenin V.I. Cuadernos Filosóficos. Editorial Direc. Nac. Ed. Rev. La Habana, 1971. P 173.

El análisis dialéctico materialista del problema, nos permite observar la manifestación de otra ley de la dialéctica: **la ley de las transformaciones mutuas de los cambios cuantitativos en cualitativos**, y que revela las vías y formas de desarrollo en la unidad de la instrucción y la educación en las diferentes sociedades y momentos históricos.

Esta ley se manifiesta en el proceso pedagógico a partir de los nexos entre cantidad y calidad, expresando el paso en forma de saltos de un nivel o período evolutivo a otro del desarrollo de la personalidad.

Se entiende por calidad en el proceso de instrucción y educación al resultado positivo en la asimilación de conocimientos, habilidades y hábitos en vínculo estrecho con la formación de valores, convicciones, ideales, intereses y su consecuente armonía con la conducta.

El aspecto cuantitativo se expresa en la magnitud, volumen, proporción, grado de desarrollo, número de propiedades que se van produciendo en las distintas etapas por las que pasa el ser humano en el proceso de instrucción y educación.

La cantidad y la calidad son inherentes objetivamente a las dos partes, pero se manifiestan además en su unidad, mientras más unidos se desarrollen estos dos aspectos del proceso pedagógico más estable y equilibrada será la formación de la personalidad.

Por ser la educación y la instrucción fenómenos sociales, que tienen un carácter muy complejo en su naturaleza interna y en el cual intervienen múltiples factores externos e internos, el paso de los cambios cualitativos a los cuantitativos se impulsa como resultado de la actividad eficaz de los hombres y de su lucha por transformar la sociedad y al hombre en bien de la humanidad.

Así la ley de la pedagogía que analizamos, expresa una relación necesaria de unidad entre dos aspectos de un proceso que se han ido separando en el desarrollo de la sociedad, pero que se manifiestan en **unidad** en la personalidad, como resultado del conjunto de las relaciones sociales y de la interiorización en el ser humano.

En la realidad por ser dos aspectos de un proceso: el pedagógico; y que son objetivos, no se puede decir que hay instrucción desligada de la educación general del individuo o educación que no lleve implícita la instrucción.

La necesidad de la unión de estos dos procesos significa la obligatoriedad de su acción coordinada para lograr los resultados deseados por la sociedad en la formación del hombre, siempre que se den las condiciones correspondientes.

La reproducción de las condiciones esenciales en el proceso pedagógico de sus nexos estables, relativamente constantes durante el devenir histórico de la sociedad, constituye la base objetiva que asegura la obligatoriedad de la acción de la ley, y su resultado necesario: el desarrollo de la personalidad.

Es importante, por ello, tener claras las formas en que se manifiesta la ley, sus contradicciones internas y externas. Una de las formas más extendidas es la acción espontánea; se produce la unidad de la instrucción y la educación en la personalidad aún en el proceso de educación espontáneo, no regulado por los pedagogos o la sociedad y en estos casos, los hombres no conocen ni pueden prever los resultados correspondientes.

En la pedagogía democrática progresista, es típica la manifestación de la ley en la acción consciente de las fuerzas comprometidas en dicho proceso, los cuales pueden planificar y suscitar conscientemente resultados determinados. En tal caso la ley se revela en forma de tendencia predominante.

La acción de esta ley de la pedagogía entre otras, **condiciona el desarrollo ininterrumpido** y sin crisis entre los conocimientos y las capacidades, entre conocimientos y convicciones, entre convicciones y conducta; fuerzas internas de la personalidad que al entrar en contradicción favorecen el desarrollo en la medida en que el educando se dé cuenta, reconozca, interiorice que existe una contradicción y que debe ejecutar acciones para transformarla y con ello transformarse a sí mismo.

La unidad de la instrucción y la educación encuentra su expresión en la realidad objetiva del proceso de educación de la personalidad como sustrato de las distintas propiedades y formas de movimiento de dichos fenómenos.

En el proceso de unidad de la instrucción y la educación también se revela la ley universal de **la negación de la negación**, se ha demostrado como fue produciéndose la correlación entre lo viejo y lo nuevo en el desarrollo de ambas categorías y en sus resultados en la educación de la personalidad.

Con el avance científico - técnico hemos podido ver como la esencia de las dos categorías ha ido adecuándose a ello, de igual forma esto se ha producido entre los conocimientos y las convicciones en el ser humano. Se niegan las viejas formas de instrucción o educación y a partir de ellas surgen nuevas, esto marca la tendencia del desarrollo ininterrumpido en el proceso pedagógico y con ello en la educación de la personalidad.

Sin negarse lo valioso y positivo de las etapas históricas precedentes en el proceso de unidad de la instrucción y educación, en los nuevos tiempos se deben estudiar las nuevas condiciones de desarrollo de la naturaleza y la sociedad para así poder actuar en función de la aceleración de dicho proceso y en atención de ellas.

No se puede entender como unidad de la instrucción y la educación, la uniformidad y homogeneidad en la estructura de ellos, la estructura cambia en función de las condiciones internas y externas del desarrollo social.

Desde la comunidad primitiva hasta nuestros días el proceso pedagógico y con él sus elementos componentes, la instrucción y la educación han estado siempre bajo la acción de las leyes universales de la dialéctica:- unidad y lucha de contrarios, tránsito de los cambios cuantitativos en cualitativos, - negación de la negación. Partiendo del análisis de la manifestación de estas leyes en el proceso pedagógico es que podemos comprender su esencia dialéctica, su movimiento en dirección del desarrollo.

El **tercer rasgo** de importancia en la manifestación de una ley es: que ello **se produce si existen las condiciones correspondientes o factores necesarios** para que se desarrolle la personalidad que es el objetivo esencial del proceso pedagógico.

La estabilidad y constancia en la unidad de la instrucción y la educación se manifiesta en el desarrollo de la personalidad de una generación a otra, siempre que se den las condiciones correspondientes.

Podemos analizar que si las condiciones objetivas y subjetivas están en equilibrio se logra la unidad de la instrucción y la educación. Todo lo contrario sucede cuando el proceso pedagógico se centra en lo instructivo, o en lo educativo, o cuando no se desarrolla un proceso "a la altura de su tiempo."

La actividad consciente de los hombres, tiene una gran importancia en la acción de las leyes de la pedagogía.

Esta acción se manifiesta en las decisiones que se toman, en el planteamiento de objetivos valiosos al proceso, en la determinación de los contenidos, métodos, medios y formas que se van a utilizar para lograrlos.

El conocimiento pleno de la ley y su acción sobre la formación del hombre por todo aquel que interviene directamente en el proceso pedagógico, permite acelerar, como resultado de dicha actividad consciente, el curso espontáneo y proyectado de la formación del hombre como personalidad.

Al cambiar las condiciones objetivas, cambia también el carácter de la manifestación de la ley. Se puede restringir o ensanchar el campo de acción de la ley, se modifican las formas de su manifestación y sus efectos cuando cambian dichas condiciones, Ej. los cambios económicos sociales a lo largo de la historia demostraron cómo se fue presentando éste fenómeno en los procesos pedagógicos en la humanidad, en unos primó la instrucción, en otros la educación y en otros se luchó por su equilibrio.

El conocimiento de las condiciones correspondientes y de la dirección en que actúa la ley predetermina los principios, las reglas, las vías para su aceleración en la dirección que la sociedad necesita y limita su acción en direcciones indeseables.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto y haciendo el análisis de la situación social concreta, consideramos que es primordial hacer énfasis en el aspecto educativo, cada día los medios de difusión masiva hacen posible la instrucción autodidacta, la cantidad de literatura y redes de información científica en infinita; sin embargo el carácter humanitario y colectivista del hombre, la atención a los demás, su amor por los demás va afectándose. Surge la violencia como un mal del próximo siglo por lo cual la correlación entre la instrucción y educación debe variar en atención a dichas condiciones.

Para ello, hay que impulsar el desarrollo de las condiciones y corto plazo lograr que el proceso pedagógico escolar subordine lo cognoscitivo a lo educativo.

La función social del maestro históricamente se centró en la instrucción, se dicotomizó lo educativo de lo instructivo, no se aprovecharon las potencialidades educativas del contenido, no se planificó como un sistema el trabajo docente - educativo, se fue dejando a la espontaneidad las tareas educativa extraclases, las influencias no funcionaron como un sistema; lo que trajo como consecuencia problemas en la formación de valores, ideales, convicciones

El educando mantiene aún en general un carácter pasivo, su actividad se limita a la reproducción de conocimientos, habilidades y modos de conductas que hacen que su desarrollo en un mundo en constante cambio sea lento, "esté por debajo de su tiempo".

La concepción de que lo educativo sea el centro del proceso pedagógico es correcta, pero para lograrlo hay que trabajar mucho más en la profesionalización del maestro, la preparación pedagógica de los padres, de la sociedad para que las influencias constituyan el sistema que se necesita para acelerar la unidad de la instrucción y la educación.

La educación y la instrucción pueden acercarse a la vida únicamente si se reconocen en su unidad y relación con las circunstancias concretas en que se desarrollan, si se reconoce al educando como el centro del proceso; si a su vez el educando siente la necesidad de resolver las contradicciones internas de su desarrollo, si se moviliza en función de su autoeducación.

BIBLIOGRAFIA

- Colectivo de autores.: Ideario pedagógico de José Martí. Editorial Imprenta Nacional de Cuba. La Habana, 1961.

- Colectivo de autores.: Antología de la Historia de la Pedagogía Universal I. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1989.

- Colectivo de autores.: Filosofía y ciencia. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1985.

- Diccionario filosófico. Editorial Progreso. Moscú, 1980.

- Engels F.: Anti Duhring. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1979.

- Engels F.: El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. Obras Escogidas. Editorial Dirección Nacional de Escuelas de Instrucción Revolucionarias. La Habana, 1970.

- González F. y A. Mitjáns.: La personalidad, su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1989.

- Klingberg L.: Introducción a la Didáctica General. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1972.

- Konstantinov N. A, E. N. Medinskii y M. F. Shabaeva.: Historia de la Pedagogía. Tomo I. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1974.

- Korolev F.F. y V. G. Gmurman.: Fundamentos generales de la Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1967.

- Kursanov G.: Problemas fundamentales del materialismo dialéctico. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1979.

- Labarrere G. y G. Valdivia.: Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1987.

- Lenin V. I.: Cuadernos filosóficos. Editorial Dirección Nacional de Escuelas Revolucionarias. La Habana, 1970.

- Periódico Granma. 6-5-1995. Artículo de la periodista Vladia Rubio.

- -Koroliov F.: Lenin y la Pedagogía. Editorial Progreso. Moscú, 1977.

CAPÍTULO 3. LA POLÍTICA EDUCATIVA Y LOS CAMBIOS EN LA SECUNDARIA BÁSICA CUBANA.

Autora: MSc Rosa María Massón Cruz

El tema de la Política Educativa y las implicaciones de esta en el trabajo cotidiano del docente no ha estado en su reflexión cotidiana, para muchos cumplimos con la misión social que se nos encomienda si podemos conducir acertadamente las clases de la asignatura de las que se es especialista porque todo lo que implique proyectar y cumplir con la política es interés de los que nos dirigen en las diferentes instancia del Ministerio de Educación.

Este criterio esta cada vez mas alejado de la realidad, el docente no es solo un ejecutor de la Política Educativa, de él depende cada día que esta se cumpla y se perfeccione sobre todo en Cuba que el Estado la garantiza desde una gratuidad cobertura real, por ello se hace necesario conocerla y analizar como se manifiesta particularmente en el nivel de Secundaria Básica.

La POLÍTICA EDUCATIVA CUBANA.

La Política Educativa Cubana actual quedó legislada en la Plataforma Programática del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba y la Constitución de la República. A este proceso legal le había antecedido un proceso de democratización de la educación que comenzó apenas unos meses después del triunfo de la Revolución, esto lo demuestra el "Mensaje Educacional al Pueblo de Cuba" pronunciado por el Dr Armando Hart Dávalos, Ministro de la Educación en aquel entonces, en la Sesión de Apertura de la Información Pública sobre la Reforma de la Enseñanza el día 9 Noviembre de 1959, en el Hemiciclo de la Cámara de Representantes.

Sin negar toda la tradición educativa anterior y la universal en este documento se perfila el ideal de hombre a formar en el incipiente proceso revolucionario. Es significativo que ya en este momento y en condiciones políticas y sociales difíciles se afirmara por el titular de educación que el Gobierno Revolucionario trataría por todos los medios de hacer realidad en Cuba los principios que proclama el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, al plantear que:

"Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos" .[1]

[1] HART DÁVALOS, A.: Mensaje educacional al pueblo de Cuba. La Habana, 1960.

Para lograr esto se define en el documento citado cuáles serán las áreas culturales de la educación que se estima fundamentales para un desarrollo armónico de la personalidad de los educandos, estas son:

1.Educación para la salud (mental y física)
2.Educación moral, social y cívica.
3.Educación económica y vocacional (preprofesional o de orientación y profesional).
4.Educación estética y para el recreo.
5.Educación del lenguaje (comunicación y expresión).
6. Educación científica y filosófica.

Lo declarado en el Mensaje Educacional no se hubiera diferenciado del resto de las Políticas Educacionales de la región si paralelamente a esta Reforma Educativa no se hubieran desarrollado la Campaña de Alfabetización, la apertura de miles de aulas, la formación emergente de los docentes, la materialización de un proceso de post-alfabetización y elevación del nivel cultural de la población, que hizo del carácter democrático de la educación cubana, una realidad desde los primeros días de la naciente Revolución Social.

En la medida en que la educación fue un derecho de todos era significativo la necesidad de que los niveles de calidad aumentaran, el hecho no era recibir educación, sino que esta respondiera a las cambiantes necesidades económicas y sociales que se producían en el país. El Plan de Perfeccionamiento Continuo que se establece en la década del 70 profundiza el cambio cualitativo de Política Educativa al establecer nuevos programas de estudios, materiales didácticos y propiciar el cumplimiento de manera masiva del principio de la “relación estudio trabajo” como rector del sistema en múltiples variantes.

Todo lo anterior y otros elementos como, una fuerte formación patriótica, ética y ciudadana el cumplimiento del principio de coeducación van distinguiendo la educación cubana del resto los países de la región, en el empeño de formar un ciudadano nuevo para un país en revolución.

La aspiración de educación para todos es una realidad ya desde las décadas del 70 y el 80 con niveles de calidad demostrados en el aumento de la población profesional y la incorporación de los niños y jóvenes al proceso escolarizado.

LA DÉCADA DEL 90 Y LA POLÍTICA EDUCACIONAL CUBANA.

La década del noventa comienza con profundos cambios a nivel mundial en todos los ordenes, Cuba recibe de igual manera el impacto de esos acontecimientos en su desarrollo económico y social, los que de manera lógica se reflejan en la educación y sus los niveles de calidad.

Se debate sobre la necesidad de un cambio educativo en la escuela cubana entre diferentes investigadores y profesionales de la educación. Para los investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas el cambio es entendido como las transformaciones o modificaciones que tienen lugar en la concepciones educativas y en los medios y recursos para llevarla a cabo, incluyendo las que se derivan de su propia instrumentación práctica involucrando en proceso a investigadores dirigentes estudiantiles y de masas y a profesionales de la educación que tienen el propósito de encontrar mejores alternativas en la dirección del proceso educativo.

Para los investigadores del Centro de Estudios Educaciones del Instituto Superior Pedagógico "E. J. Varona" que lleva adelante el proyecto de investigación sobre el Cambio Educativo en la Secundaria Básica concibe el cambio educativo como el proceso de transformación gradual e intencional de las concepciones, actitudes y prácticas de la comunidad educativa escolar, dirigido a promover una educación desarrolladora, en correspondencia con el Modelo Genérico de la escuela cubana y las condiciones histórico concretas.

Del análisis de esta definición ellos revelan siete ideas claves sobre el cambio educativo, las que se resumen de las siguiente manera:

(a) El *carácter procesal* del cambio, entendiéndose que no puede ser logrado a través de acciones aisladas, desconectadas entre sí o asistemáticas.

(b) Su *gradualidad*, por cuanto deben promoverse transformaciones que implican concepciones, actitudes y prácticas profundamente arraigadas en las personas y que no son susceptibles de alcanzarse en plazos inmediatos.

(c) La *intencionalidad*, al considerar definitorio el planteamiento de determinados propósitos y fines conscientes, que se objetivan e instrumentan en la modelación del cambio: el logro de una *educación desarrolladora* es la finalidad última del cambio, que permite establecer su *direccionalidad* (el para qué).

(d) Las *concepciones, actitudes y prácticas* de la comunidad educativa escolar como *objeto* del cambio (el qué).

(e) La comprensión de la *comunidad educativa escolar* como todos los actores y grupos sociales que interactúan en el ecosistema de la escuela, participando diferenciadamente como agentes de cambio, en correspondencia con sus roles y funciones propias. La comunidad educativa está integrada por los/las estudiantes, profesores y profesoras, el personal directivo, la familia y diversos protagonistas comunitarios involucrados en la dinámica de la vida escolar.

(f) El *Modelo genérico de la escuela cubana* (y su concreción en el *Modelo proyectivo de la escuela secundaria básica*) como referente esencial para orientar prospectivamente el cambio.

(g) La *contextualización del Modelo* en correspondencia con los escenarios socioeconómicos actuales y futuros, considerando en cada momento la dialéctica de lo posible y lo real, así como la articulación de las demandas presentes con la visión de desarrollo futuro.

"De este modo, comprendemos el cambio como un proceso que pretende el mejoramiento de la educación, logrando su excelencia en correspondencia con las demandas de los escenarios globales, regionales y nacionales. Así, las transformaciones han de dirigirse a encontrar soluciones inteligentes a los problemas inmediatos, tanto como a los desafíos del futuro; el cambio se aborda entonces, desde una perspectiva efectivamente desarrolladora. Nuestra educación, como sistema vivo, debe avanzar desde los niveles ya alcanzados, con sus logros y deficiencias, hacia nuevos estadios de desarrollo progresivo, con vistas a que florezcan todas sus potencialidades en aras de la formación plena del ser humano".[2]

Reconociendo el cambio como una necesidad y dentro de los marcos del Perfeccionamiento continuo de la educación que como ya se señaló comenzó desde las décadas anteriores y insertado dentro del proceso de Rectificación de errores y tendencias negativas y el comienzo del Período Especial que se produce en la sociedad cubana, se estableció que era necesario resolver tres contradicciones fundamentales:

? Masividad - Calidad
? Unidad –diversidad
? Centralización - Descentralización para lograr aumentar los niveles de calidad educativa.

De esta manera quedó expuesto en el documento "La transformaciones en la Secundaria Básica" elaborado como resultado de un diagnóstico que realizó el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas al nivel de Secundaria Básica.

Analizando estas contradicciones como promotoras del cambio educativo, su solución pasa por la descentralización de la Política Educativa, para que de esta forma se pueda atender **la diversidad** que le impone al sistema las realidades diferentes de cada centro escolar a partir de la comunidad donde se inserta, las características de los estudiantes y los grupos escolares que a ellos asisten y el nivel profesional de su comunidad pedagógica; solo así se continuará elevando los niveles de calidad en condiciones de masividad.

La variante de descentralización educativa que se aplica en Cuba, considerando los criterios de clasificación de la UNESCO los que sistematiza Cassasus J, es la *desconcentración*, porque en Cuba la dirección es estatal y lo que se pretende es que los niveles intermedio de dirección incluyendo los centros escolares, tengan mayor responsabilidad en las planificación puesta en práctica y evaluación de las estrategias educativas que le permitan dar solución

[2] CASTELLANOS SIMONS, D.: Ob. Cit. La Habana, 2000.

a los problemas educativos emergente en el contexto mas inmediato de los centros escolares y lo que se deriva de la dinámica de su funcionamiento.

Esto implica de manera general que las modificaciones curriculares no son sobre la base de quitar oponer asignaturas, en el caso cubano las asignaturas y la actividades educativas que se desarrollen en la escuela tienen como punto de mira los problemas educativos emergentes que se deben resolver con vistas a facilitar el cumplimiento de la Política Educativa por todos en cada centro escolar.

La esencia del cambio educativo que se proyecta y aplica es la transformación del proceso sociopedagógico que se dirige desde la escuela, por ello fundamentalmente estamos en presencia de un cambio cualitativo, que se refleja en algunas modificaciones de las estructuras pero que se dirige definitivamente a cambiar estilos y concepciones de trabajo con el fin manifiesto de que la educación es y será un derecho de todos.

LA SECUNDARIA BÁSICA PERSPECTIVA DE UN CAMBIO EDUCATIVO.

El cambio comenzó fundamentalmente en la Secundaria Básica, donde se consolida la nueva concepción y se generaliza a otros niveles.

La Secundaria Básica es de vital importancia en la formación del estudiante, en ella se define el futuro del joven, por ello la UNESCO la denomina **como eje para toda la vida**, en este nivel el escolar profundiza en su formación cultural y ciudadana, en su orientación vocacional y formación profesional, de esta manera el proceso de enseñanza aprendizaje que se dirige en los centros docentes deben tener **un enfoque formativo integral** para que cada momento con los estudiantes tenga una implicación educativa.

Si analizamos las principales transformaciones a la luz de una década y se establecen generalidades se podrá tener algunos puntos de partida para un análisis reflexivo.

Las primeras medidas que se toman están encaminadas a cambiar el estilo de dirección de todas las estructuras del Ministerio y el papel de los centros docentes dentro del sistema.

Los pilares básicos de la transformación se sustentan en “El Proceso de Optimización” que es el sistema de acciones a aplicar en cada enseñanza, territorio, escuela dirigido a lograr la calidad educativa en la medida que este sistema de acciones, permite identificar los problemas que a nivel del centro escolar impiden el avance de la elevación de la calidad educativa.

Para identificar estos problemas es necesario diagnosticar el estado real del desarrollo de la formación ideológica moral de los estudiantes según el período de vida en que se encuentren, la calidad de su aprendizaje en correspondencia

a la calidad del proceso de enseñanza, el nivel de desarrollo de las relaciones y coordinación de las influencias educativas entre las organizaciones políticas y de masas, la familia, las instituciones de la comunidad con el centro escolar de igual manera el desarrollo profesional y perspectivo de cada docente.

El Proceso de Optimización se apoya en el "Entrenamiento Metodológico Conjunto", es un método y estilo de trabajo que pretende propiciar el diálogo entre los diferentes niveles de dirección para que a través de la demostración se pueda brindar diferentes alternativas de solución a los problemas educativos que se han identificado.

Otro de los pilares del cambio educativo son los "Centros de Referencias" instituciones escolares que dentro un espacio geográfico (municipio) se destaca por tener las condiciones profesionales necesarias para desarrollar experiencias educativas que basadas en la investigación, demuestren variantes de aplicar la política educativa, considerando la diversidad que se genera en cada contexto escolar y teniendo en cuenta la especificidad de los elementos antes analizados.

Con todo esto se logra que la escuela sea la protagonista del cambio educativo en la medida que se convierta en el laboratorio donde se aplique y genere ciencia, se perfeccione la estructura y el funcionamiento del sistema y el desarrollo profesional del docente y los mecanismos y estructuras de la comunidad en el propósito común de formar las nuevas generaciones.

Estos, elementos o pilares del cambio como se ha señalado han ido produciendo diferentes modificaciones entre las que se destacan, el cambio de estructura en la organización de los centros escolares al crearse los departamentos docentes (curso 92-93), los que aglutina una serie de asignaturas afines por el área de las ciencias que abarcan.

Esto que es aparentemente solo un cambio de estructura es un espacio organizativo que facilita la concepción interdisciplinaria del proceso de enseñanza aprendizaje el que como ya se señaló, se desarrolla desde un enfoque formativo integral.

La determinación de asignaturas rectoras (Historia, Matemática, Lengua Materna) garantiza la preparación básica de los estudiantes a la vez que son puntos de convergencia de las demás asignaturas del curriculum en el propósito de ir formando en los estudiantes un enfoque interdisciplinar en el aprendizaje y análisis de las problemáticas que desde los referentes científicos se les propone resolver a partir de las diferentes asignaturas.

De igual manera, la Organización de Pionero se convierte también en un espacio de convergencia curricular, donde el escolar profundiza en su formación política ideológica, tiene sus primeras experiencias en el ejercicio de su responsabilidad ciudadana y puede aplicar en las actividades que le propone la

organización los conocimientos y habilidades que adquieren en las asignaturas.

La determinación de los Objetivos Formativos Generales y los Contenidos Formativos Generales para la secundaria Básica en el curso 1999- 2000, son un momento importante de estas transformaciones, por dos razones esenciales, en primer lugar al desarrollarse un proceso de derivación gradual del Fin y los Objetivos Generales de la Política Educativa para el nivel de Secundaria Básica se puntualiza el ideal de hombre a formar para este periodo de la vida del individuo teniendo en cuenta las características y condiciones actuales de la sociedad cubana.

Otra importante razón, es que la definición de estos objetivos permite una mayor precisión sobre lo que se quiere lograr como fin de la educación para este nivel (el estado deseado) y por tanto todo el proceso de diagnóstico y de determinación de los problemas educativos se hace teniendo como referencia el ideal de ciudadano a lograr en este nivel y para este momento.

Esto facilita una mejor dirección estratégica del proceso enseñanza aprendizaje, al tener mas preciso el nivel deseado y a partir de ello poder determinar los problemas educativos que son necesarios solucionar en el centro escolar, los claustrillo y los grupos escolares para contribuir al logro de la Política Educativa.

Sin duda la determinación de los Objetivos Educativos y Los Contenidos Formativos Generales contribuyen al logro del enfoque formativo integral que se debe poner en práctica en la escuela desde la concepción interdiciplinaria ya que se convoca a todas las asignaturas y a todos los espacios curriculares que den solución a los problemas educativos, los que son comunes para todos en la medida que todos tienen un papel protagónico en su solución.

Esta concepción requiere de un nuevo estilo del trabajo metodológico en la escuela que se base en la aplicación del método investigativo, lo que hará del maestro y su proyección profesional un requerimiento imprescindible en el logro del cambio esperado.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Cassasus, J.: Descentralización y Desconcentración de los Sistemas Educativos en América Latina. Fundamentos y Dimensiones Críticas. Editado. Boletín 12 UNESCO, 1990.

2. CUBA.: Constitución de la República de Cuba. Editora Política. La Habana, 1992

3. De Puelles Benítez, M.: Estudios teóricos sobre las experiencias de descentralización educativa. Revista Iberoamericana de Educación No.3, (Septiembre-diciembre),1993.

4. Hart Dávalos Armando. Mensaje Educacional al Pueblo de Cuba. La Habana, 1960

5. Gómez Gutiérrez L.I .: Intervención con Directores Municipales de Educación y Directores de IPUEC de la Provincia Habana 1-2-91

6. -------------- : Intervención en Reunión con profesores en la CTC. La Habana, 7-2- 91.

7. -------------- : Intervención en Reunión con profesores de los IPUEC de Provincia Habana. La Habana 7-2-91.

8. -------------: Intervención en la Reunión con los Directores de las Escuelas Secundarias Básicas de Ciudad de la Habana. La Habana 22-11-91.

9. ------------- : Intervención en la Reunión para analizar la estrategia a seguir en la Secundaria Básica en el curso escolar 1999- 2000. La Habana 17 –6- 1999.

10. Massón Cruz R. M.: La Política de Descentralización y Nuclearización en América Latina. Concepciones Pedagógicas Actuales en América Latina. MINED. La Habana, 1990.

11. --------------------“ Estudio Comparativo de la Política de Descentralización Educativa en la Década del 90 en Cuba y Chile” Editado. Conference Proceedings, VI Seminario Científico Acerca de la Calidad de la Educación: Intercambio de Experiencias de Profesionales Cubanos y Norteamericanos. Teresita E. Aguilar, Center for Curriculm and Instruction , University of Nebraska-Lincoln, U.S.A February 15- 19, 1999.

12. Ministerio de Educación de la República de Cuba.: Objetivos del MINED para el año 1996 (Impresión Ligera). La Habana, 1996.

13. ---------------------5 Preguntas Sobre Optimización del Proceso Docente Educativo, Centro de Referencia, Entrenamiento Metodológico Conjunto. MINED La Habana,1996.

CAPÍTULO 4. EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: UN RETO PARA EL CAMBIO EDUCATIVO.

Autoras: - MSc. Ana María González Soca.
- MSc. Silvia Recarey Fernández.
- Dr.C. Fátima Addine Fernández.

La Didáctica, rama fundamental de la Pedagogía, tiene como parte de los requisitos que le confieren su carácter de ciencia, un objeto de estudio bien delimitado: El Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

Por increíble que parezca, todavía existen profesionales de la Educación que ignoran que este es el objeto de estudio de la Didáctica actual y con ello el carácter renovador que el mismo encierra para tributar al cambio educativo que reclama el recién estrenado milenio.

En este sentido resulta interesante el análisis realizado por la brasileña V. M. Candau, cuando al intentar dar paso desde un Didáctica exclusivamente instrumental, a otra fundamental, propone la multidimensionalidad del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, a partir de tres dimensiones, muy conocidas, pero que generalmente no se tienen en cuenta en su justa dimensión y relación.

Tal es el caso de las dimensiones: humana, técnica y político - social. De cada una plantea:

"Dimensión humana: Si bien la concepción humanista es unilateral y reduccionista, haciendo de la dimensión humana el único centro configurador del proceso de enseñanza - aprendizaje, sin embargo, ella explicita la importancia de esa dimensión. Ciertamente el componente afectivo está presente en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Dimensión técnica: Se refiere al proceso de enseñanza - aprendizaje como acción intencional, sistemática, que procura organizar las condiciones que mejor propician el aprendizaje. Aspectos como objetivos instruccionales, selección del contenido, estrategias de enseñanza, evaluación, etc... Se trata del aspecto considerado objetivo y racional del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Dimensión político - social: Si todo el proceso de enseñanza - aprendizaje es "situado", la dimensión político – social le es inherente. El acontece siempre en una cultura específica, trata con personas concretas que tienen una posición de clase definida en la organización social en que viven... toda la práctica pedagógica... posee en sí una dimensión político - social." [1]

[1] CANDAU, V.M.: A Didática em questão. Editora Vozes. São Paulo, 1983. Pág. 13

Esta autora alerta acerca de lo nocivo que resulta el disociamiento de estas dimensiones, aclara que en el caso de hiperbolizar la dimensión técnica se cae en el tecnicismo, es decir, que un aspecto tan importante del proceso de enseñanza - aprendizaje, se observa como algo neutro, descontextualizado. En cuanto a cometer el mismo error con la dimensión político-social, ésta puede no sólo criticar el reduccionismo humanista y tecnicista, sino llegar incluso hasta la negación de ambas dimensiones. Como solución del problema propone la articulación de las tres dimensiones para constituir el centro configurador de la concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje de que se trate.

Asumimos la propuesta de la multidimensionalidad del proceso, de esta autora, no sin antes realizar el análisis crítico pertinente, o sea, en correspondencia con nuestros referentes filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos, porque indudablemente, el asunto resulta un punto de partida necesario.

Adentrarse en el estudio de este proceso requiere, además del análisis anterior, referirse a otro proceso que posee un carácter más abarcador y general, está estrechamente relacionado con él, y se denomina Proceso Pedagógico (P.P).

Presentar lo que hemos indagado al respecto, nos lleva a plantear de antemano, que estamos pisando un terreno idóneo para la reflexión y el debate, propósito esencial de este trabajo.

Para nada es casual que determinados especialistas consideren al Proceso Pedagógico como el concepto central en el sistema teórico de la Pedagogía.

Apoyados en esta concepción, el Proceso Pedagógico es, a nuestro juicio, una categoría fundamental de la Pedagogía como ciencia de la educación, entre otras que conforman su aparato categorial, sin embargo, en la literatura especializada consultada, apenas aparece este término, mucho menos su definición.

Pueden encontrarse denominaciones tales como: Proceso Educativo, Proceso Formativo Proceso Docente Educativo, Proceso de Enseñanza, Proceso de Aprendizaje, Proceso de Enseñanza - Aprendizaje, este último tanto en singular como en plural, y muy contadas veces la de Proceso Pedagógico.

Consideramos que esta situación deviene un serio problema, aún sin solución, por tanto merece la pena reflexionar, debatir e investigar con profundidad acerca de los presupuestos teóricos que subyacen en esta enredada disquisición, en aras de asumir una posición teórica que facilite una práctica que realmente pueda brindar las herramientas que permitan las transformaciones necesarias de la realidad educativa del contexto escolar actual.

La problemática enunciada se agrava mucho más cuando suelen manejarse estos tipos de procesos, indistintamente. A manera de ejemplo, podemos plantear la existencia de autores que inician su disertación, oral o escrita, con uno de estos términos y no terminan sin antes haber utilizado en diferentes

momentos, a algunos de los otros, como si estuviesen hablando de lo mismo, esto corrobora la necesidad de investigar lo que encierran en sí cada uno de ellos y las relaciones lógicas que pudieran existir entre los mismos.

Con el objetivo de presentar la posición que al respecto se asume en este trabajo, existen muchas interrogantes para las cuales todavía no hay respuestas definitivas, pero si la intención de un acercamiento a la reflexión, a la solución del problema a través de las siguientes:

- ¿Constituyen todos esos términos, sinónimos del Proceso Pedagógico?
- ¿Qué rasgos tipifican al P.P. que lo distinguen de los demás procesos mencionados?
- ¿Que relación tiene el Proceso Pedagógico con el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje?
- ¿Que relación tiene el Proceso Pedagógico con el Proceso Docente Educativo y el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje?
- ¿Cómo caracterizar al Proceso de Enseñanza - Aprendizaje?

Responder a esta última interrogante constituye el propósito fundamental de este trabajo, para ello es necesario analizar diferentes posiciones y establecer las relaciones pertinentes que permitirán arribar a la determinación de las características que tipifican a este proceso.

Según los especialistas del Ministerio de Educación:

"El término proceso pedagógico incluye los procesos de enseñanza y educación, organizados en su conjunto y dirigidos a la formación de la personalidad, en este proceso se establecen relaciones sociales activas entre los pedagogos y los educandos y su influencia recíproca subordinada al logro de los objetivos planteados por la sociedad." [2]

Un colectivo de autores de nuestra universidad pedagógica de manera similar plantea:

"El proceso pedagógico abarca la enseñanza y la educación. Organizados en su conjunto, implica la dirección de todo este proceso al desarrollo de la personalidad." [3]

La Dra. Gladys Valdivia al referirse a este proceso plantea: ***"En el proceso pedagógico se tienen en cuenta los objetivos sociales, las condiciones en que tienen lugar el proceso y las relaciones que se establecen. La unidad dialéctica existente entre educación y enseñanza, así como la máxima***

---

[2] COLCTIVO DE AUTORES ICCP.: Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1981. Pág. 203.

[3] COLECTIVO DE AUTORES.: Teoría Y Metodología del Trabajo Educativo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1991. Pág. 26

generalidad del concepto educación , por estar presente tanto en el proceso de enseñanza que tiene lugar en la escuela como fuera de estas condiciones específicas…"[4]

Nótese que en todas las definiciones se habla de la unidad dialéctica entre la enseñanza y la educación, cuyo fin último es la formación o el desarrollo de la Personalidad. En la primera el proceso se ubica en la escuela, en la segunda se expresa en sentido general y en la última se declara que dicho proceso transcurre en la escuela y también fuera de esta.

El Dr. en C. Carlos A. de Zayas, es uno de los especialistas cubanos que ha profundizado en el asunto que nos ocupa, sin embargo, en su libro: "La escuela en la vida" no hace referencia al término proceso pedagógico, sino al Proceso Educativo Escolar y al Proceso Docente - Educativo como un proceso educativo escolar.

Posteriormente, en una conferencia dictada por este autor en el IPLAC, antes de referirse a un tipo de proceso en particular, destaca el significado de proceso como aquella secuencia de etapas dirigidas hacia un fin. Después plantea que el proceso formativo del hombre no es más que el proceso educativo. Con esto dejado por sentado que educación y formación son sinónimos, cuestión esta en la que no pensamos igual.

En su libro, "Hacia una escuela de excelencia", se refiere al término Proceso Docente Educativo y declara que, ***"el proceso mediante el cual se forma sistemáticamente a las generaciones de un país le llamaremos proceso docente -educativo o proceso de enseñanza - aprendizaje."*** [5]

Establece la disquisición entre proceso educativo y proceso docente - educativo al declarar que el segundo se desarrolla en la escuela u otro tipo de institución docente , mientras el primero puede ser llevado a cabo también por la familia, los medios de comunicación masiva u otros que de manera espontánea, menos sistemática, realizan la función de educar a las nuevas generaciones.

En esta obra, el autor critica a otros especialistas por identificar al proceso docente - educativo con el proceso de enseñanza - aprendizaje y dice que si bien no están errados, reducen el primero a las actividades del profesor y los estudiantes.

Considera al proceso docente - educativo, como el objeto de estudio de la Didáctica el cual describe ampliamente cuando dice que es ***"aquel proceso que como resultado de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos que***

---

[4] LABARRERE G. ET. AL.: Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1988. Pág. 163.
[5] ALVAREZ DE ZAYAS, C.: "Hacia una escuela de excelencia." Editorial Academia, La Habana, 1996. p. 3.

participan, está dirigido, de un modo sistémico y eficiente, a la formación de las nuevas generaciones, tanto en el plano educativo como instructivo (objetivo), con vista a la solución del problema social: encargo social, mediante la apropiación de la cultura que ha acopiado la humanidad en su desarrollo (contenido); a través de la participación activa y consciente de los estudiantes (método); planificada en el tiempo y observando ciertas estructuras organizativas estudiantiles (forma); y con ayuda de ciertos objetos (medio); y cuyo movimiento está determinado por las relaciones causales entre esos componentes y de ellos con la sociedad (leyes), que constituye su esencia." [6]

Más adelante, en un Taller titulado, "La teoría de los procesos conscientes. Fundamentos epistemológicos." Alvarez de Zayas se refirió al proceso pedagógico como aquel que está ***"dirigido a producir modificaciones en la personalidad del sujeto y tiene lo no sistémico. Incluye el proceso docente-educativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es más espontáneo."*** [7]

Puso como ejemplo de proceso pedagógico, una reunión de una organización de masas, y los programas de la televisión entre otros similares.

En esta oportunidad reiteró que el P.D.E es lo mismo que el P.E.A, el cual es sistémico, logra resultados objetivos de modo consciente y es más eficaz y eficiente. Obsérvese el cambio y la falta de precisión que opera en el autor cuando se refiere a estos procesos, en tanto que anteriormente no estaba de acuerdo con aquellos que los identifican, por pecar de reduccionistas. Esto reafirma la necesidad de buscar claridad en el asunto.

En este sentido de identificar tipos de procesos con terminologías diferentes, pero con fines muy similares, la Dra. Valdivia, plantea que ***"el proceso educativo suele también definirse como P.P. y que ambos contribuyen a la formación y desarrollo de la personalidad, pero en su obra se refiere, generalmente, al primer término y no así al segundo".*** [8]

En cuanto a dejar sentada la posición que asumimos en el asunto, sin pretender dar de inmediato una definición acabada de lo que entendemos por Proceso Pedagógico y Proceso de Enseñanza - Aprendizaje, nos atrevemos a identificar al Proceso Pedagógico como aquel proceso educativo donde se pone de manifiesto la relación entre la educación, la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje, encaminada al desarrollo de la personalidad del educando para su preparación para la vida.

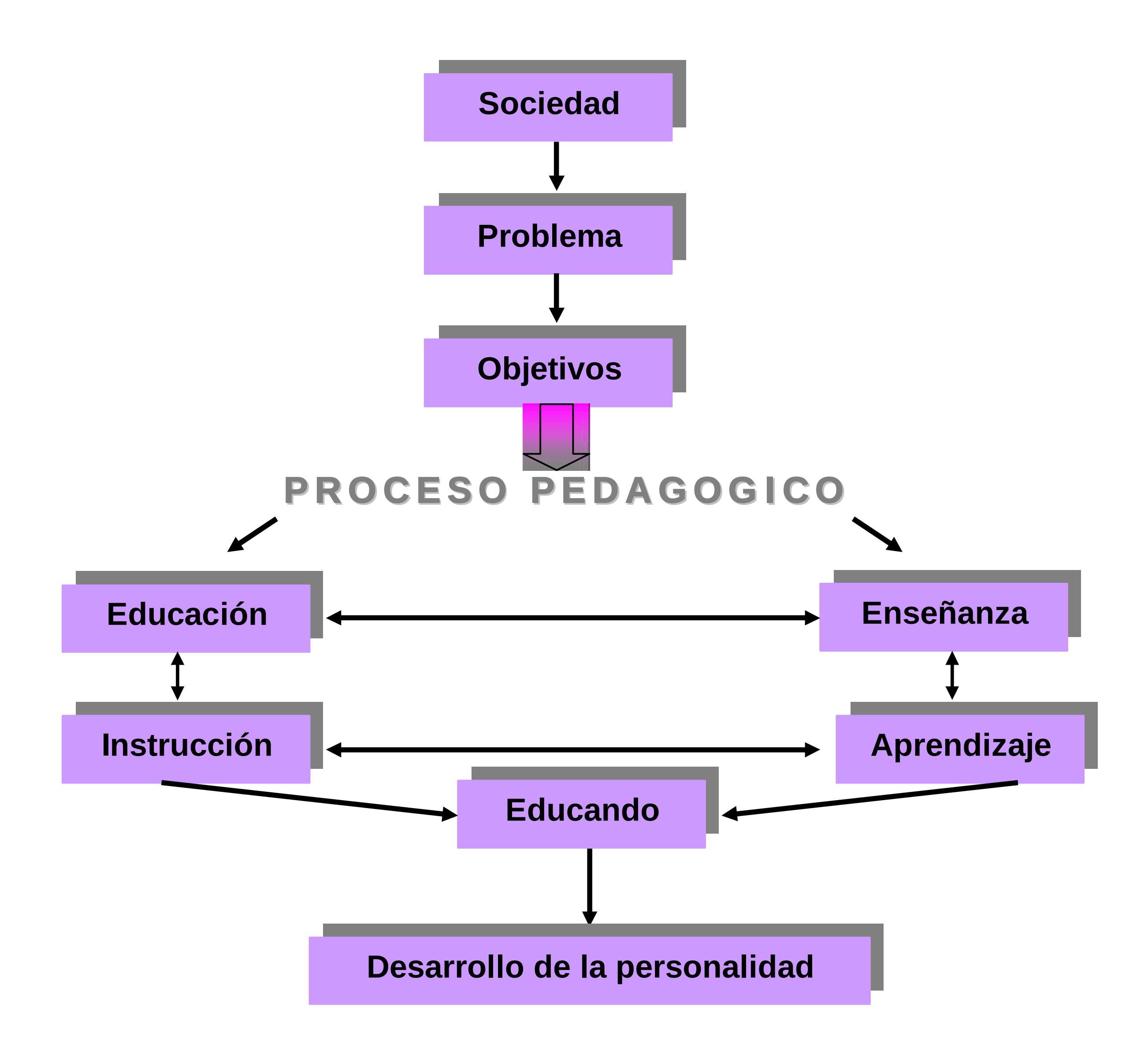
---

[6] Ibídem, p.10

[7] Alvarez de Zayas, C. "Taller : La teoría de los procesos conscientes. Fundamentos epistemológicos. I.S.P.E.J.V. material impreso. C. de La Habana.

[8] Labarrere, G. et al. *Ob. Cit.,* p. 166.

Para comprender mejor esta concepción, que obviamente tiene un carácter macroestructural, tenemos a bien representarla a través del siguiente esquema:



Obsérvese el nivel de generalidad que se le concede al Proceso Pedagógico al incluir procesos específicos como el P.D.E. y el P.E.A.

Asumimos el criterio del Dr. Alvarez, pero sin llegar a identificar al P.D.E con el P.E.A., y con la preferencia de manejar el último término.

En el gráfico siguiente representaremos lo que interpretamos al respecto.

PROCESO PEDAGOGICO

Proceso Docente Educativo

Proceso Enseñanza Aprendizaje

COMPONENTES

- OBJETIVO
- CONTENIDO
- MÉTODO
- MEDIO
- EVALUACIÓN
- FORMAS ORGANIZATIVAS

RASGOS ESENCIALES

- SISTÉMICO
- PROCESAL
- BILATERAL
- CONTRADICTORIO
- LEGAL

En cuanto a distinguir al llamado Proceso Docente - Educativo del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje, realizamos una sencilla pesquisa, que trajo como resultado la existencia de cierta incertidumbre en cuanto al primer término.

Así por ejemplo podemos plantear que encontramos muy poca información en cuanto a la justificación de esa denominación, es decir, ¿por qué docente? ¿por qué educativo? ¿cuál es el origen de este término? ¿qué vigencia tiene el mismo? ¿por qué en los países del área latinoamericana y en otros europeos no se utiliza

actualmente, y sí el de Proceso Pedagógico y más aún el de Proceso de Enseñanza - Aprendizaje?

Además de lo anterior, añadimos como colofón que este término ha sido valorado por algunos especialistas del I.C.C.P, investigadores de la cuestión desde hace cierto tiempo, como una limitante en la relación instrucción - educación, cuando plantean:

"Entendemos que también puede valorarse como limitante de esa relación la introducción del término proceso docente - educativo que aparece por primera vez en las obras escritas bajo la influencia de la pedagogía socialista…La utilización de ese concepto para expresar la unión de lo instructivo y lo educativo, también evidencia la tendencia actual a mantener vigente la idea de esta unidad, aunque sería válido analizar si este propósito se logra." [9]

De igual forma consideramos interesante este otro planteamiento:

"Si analizamos que la comprensión tradicional del término "docente" está referido a la enseñanza, a la labor del maestro con sus alumnos, y que esta incluye tanto lo instructivo como lo formativo, debemos considerar que se reduce la significación de dicho término al entender necesario adicionar lo educativo como si este no fuera parte de lo docente" [10]

Una vez presentada parte de la indeterminación que en el plano teórico-metodológico tiene este término, por ahora sólo nos atrevemos a identificarlo como un Proceso Pedagógico escolarizado, o sea el que ocurre en el contexto escolar, en los marcos de la institución escolar como un todo, y preferimos no hacer uso del mismo, por esta y otras razones que en futuros trabajos será presentado.

Como fue expresado anteriormente, nos identificamos pues con el término Proceso de Enseñanza - Aprendizaje, el cual describimos como un proceso pedagógico escolar que posee las características esenciales de éste, pero se distingue por ser mucho más sistemático, planificado, dirigido y específico por cuanto la interrelación maestro - alumno, deviene en un accionar didáctico mucho más directo, cuyo único fin es el desarrollo integral de la personalidad de los educandos.

Mucho hay que decir, en el orden teórico, acerca de lo que entraña el término Proceso de Enseñanza - Aprendizaje, de la relación existente entre los dos procesos tan complejos que a su vez lo conforman, de los problemas que en la

---

[9] ICCP-MINED. "Las categorías fundamentales de la Pedagogía como ciencia. Sus relaciones mutuas." Documento impreso. p. 9.
[10] Ibídem, p. 21.

actualidad se presentan para su dirección y derivado de esto, lo más importante: la resignificación que debe alcanzar el mismo para llegar a ser un PEA desarrollador.

Alcanzar un nivel de comprensión adecuado por parte de los profesores, de todas estas cuestiones inherentes al Proceso de Enseñanza - Aprendizaje, resulta de suma importancia porque le permitirán entender cómo opera el proceso en el orden teórico, a partir de su caracterización.

Al respecto existen muchas dudas y problemas que afectan el desempeño profesional del maestro y la obtención de un proceso eficiente, generador del cambio educativo.

En cuanto a las dudas, podemos señalar, entre otras:

- No se sabe aplicar a la práctica los elementos teóricos que caracterizan dicho proceso. Lo teórico se ve muy alejado de la práctica educativa y por tanto no se le brinda la importancia y el interés adecuado en tanto, teoría y práctica, constituyen una unidad dialéctica.
- Se habla de la clase como si fuera lo mismo que el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y no sólo una parte de este, se reduce el todo a una de sus partes.

Con respecto a los problemas que afectan la calidad de este proceso y por ende obstaculizan al cambio educativo que requiere la Secundaria Básica, presentamos el resultado obtenido en el diagnóstico realizado por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) y que los especialistas del Centro de Estudios Educacionales del ISPEJV presentan en uno de sus textos. [11]

- ***"El proceso de enseñanza - aprendizaje se centra en el profesor, sin atender a los procesos de aprendizaje que ocurren en los/las aprendices. Estos se consideran sujetos pasivos, reproductivos, a los que no se ofrecen oportunidades para la reflexión y el cuestionamiento; los docentes se anticipan a los juicios y análisis de los escolares y no los implican en la búsqueda de sus conocimientos, lo que frena el desarrollo de su pensamiento.***

- ***Los contenidos curriculares carecen en ocasiones de pertinencia y significatividad individual y social, y se ofrecen a partir de la lógica de las disciplinas independientes, de forma aislada, desconectada, situación que se agudiza en la secundaria básica, dada la gran cantidad de asignaturas y profesores que tiene un mismo estudiante.***

- ***El proceso tiene un carácter eminentemente reproductivo, tradicionalista, esquemático; lo instructivo y cognitivo es separado de lo afectivo y lo educativo, entendiéndose que las actividades educativas corresponden a las tareas extradocentes y extraescolares, no a la clase."***

---

[11] Colectivo de autores CEE. ISPEJV. Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Edición Mora Carnet. La Habana, 2001, p. 20

Todo esto y mucho más nos dice que el cambio educativo, fundamentalmente el de la Secundaria Básica, es inminente.

Buscar solución a estos y otros problemas que en la práctica educativa actual se presentan en todo el Sistema Nacional de Educación, de manera más marcada en el nivel medio, es una tarea priorizada cuyo propósito fundamental debe estar centrado en la gran resignificación que debe alcanzar el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje para que sea desarrollador y por tanto promover al cambio educativo.

Esto implica basarnos en una educación, enseñanza y aprendizaje desarrolladores cuyo soporte teórico esencial sea el Enfoque Histórico - Cultural de Vigotsky, como corriente pedagógica contemporánea, basada a su vez en la teoría de aprendizaje del mismo nombre, que contempla como concepto básico, **la Zona de Desarrollo Próximo,** (ZDP) que al decir de su autor es ***"...la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz"*** [12]

A partir de los referentes teóricos vigotskyanos los especialistas del CEE del ISPEJV han llegado a la conclusión de ***"que una educación desarrolladora es la que conduce al desarrollo, va delante del mismo-guiando, orientando, estimulando. Es también aquella que tiene en cuenta el desarrollo actual para ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo próximo o potencial, y por lo tanto, los progresivos niveles de desarrollo del sujeto".*** [13]

De igual forma se aproximan a una concepción de **enseñanza desarrolladora**, cuando dicen que es ***"... el proceso sistémico de transmisión de la cultura en la institución escolar en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial de los y las estudiantes, y conduce el tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en un contexto histórico concreto."*** [14]

En cuanto a qué entender por **aprendizaje desarrollador** lo definen como ***"aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los***

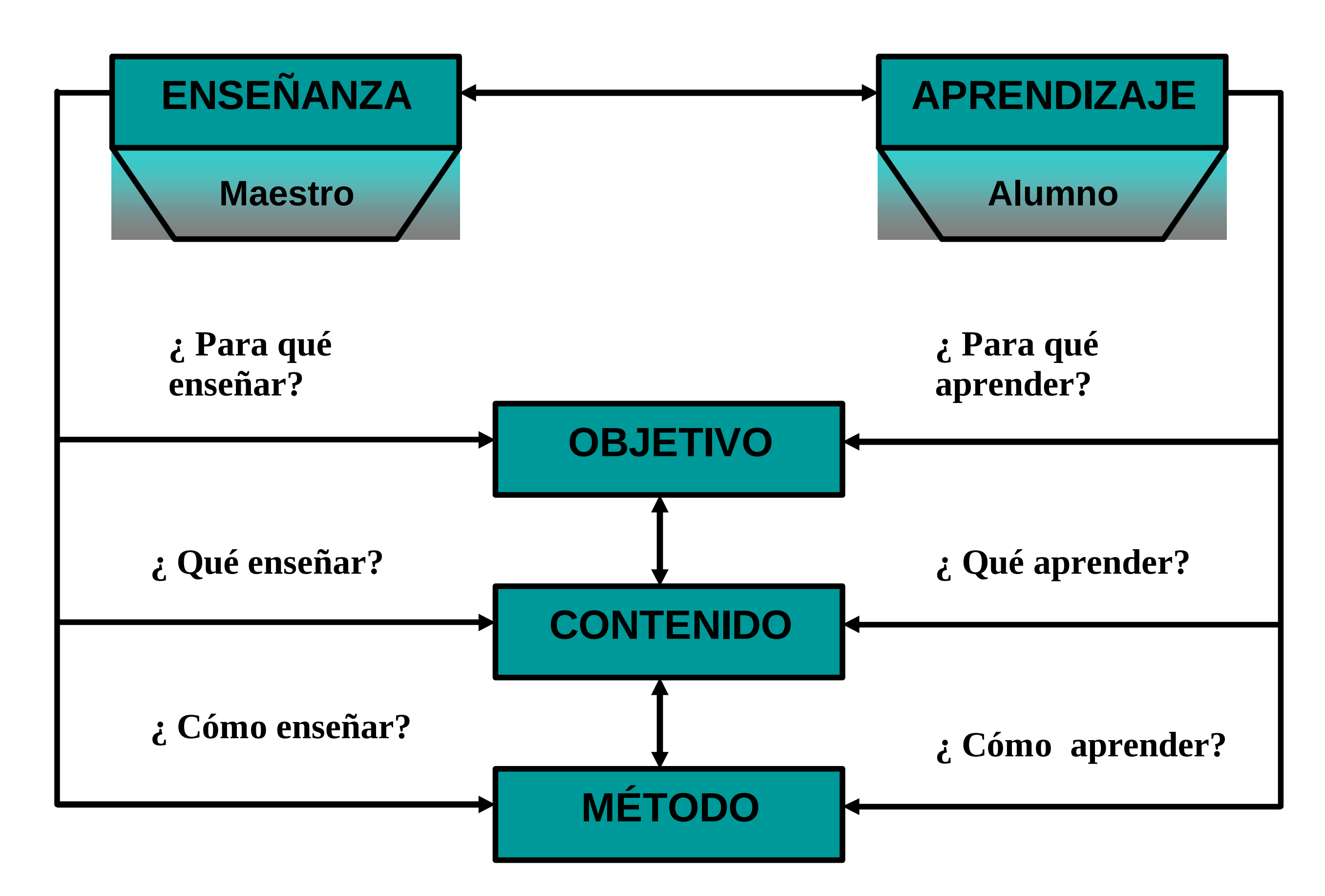
---

[12] Vigotsky, L. S. Interacción entre enseñanza y desarrollo. Material impreso. C. de La Habana, (s/a), p.7.
[13] Colectivo de autores CEE. ISPEJV. *Ob. Cit*., p. 27
[14] Ibídem, p.57.

necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social." [15]

Después del análisis exhaustivo de las definiciones de conceptos anteriores y de la reflexión cotidiana del comportamiento de nuestra práctica educativa actual, entendemos que un Proceso de Enseñanza - Aprendizaje desarrollador debe ser aquel que constituye un sistema donde tanto la Enseñanza como el Aprendizaje, como subsistemas, se basan en una Educación desarrolladora, lo que implica una comunicación y actividad intencionales, cuyo accionar didáctico genera estrategias de aprendizajes para el desarrollo de una personalidad integral y autodeterminada del educando, en los marcos de la escuela como institución social transmisora de la cultura.

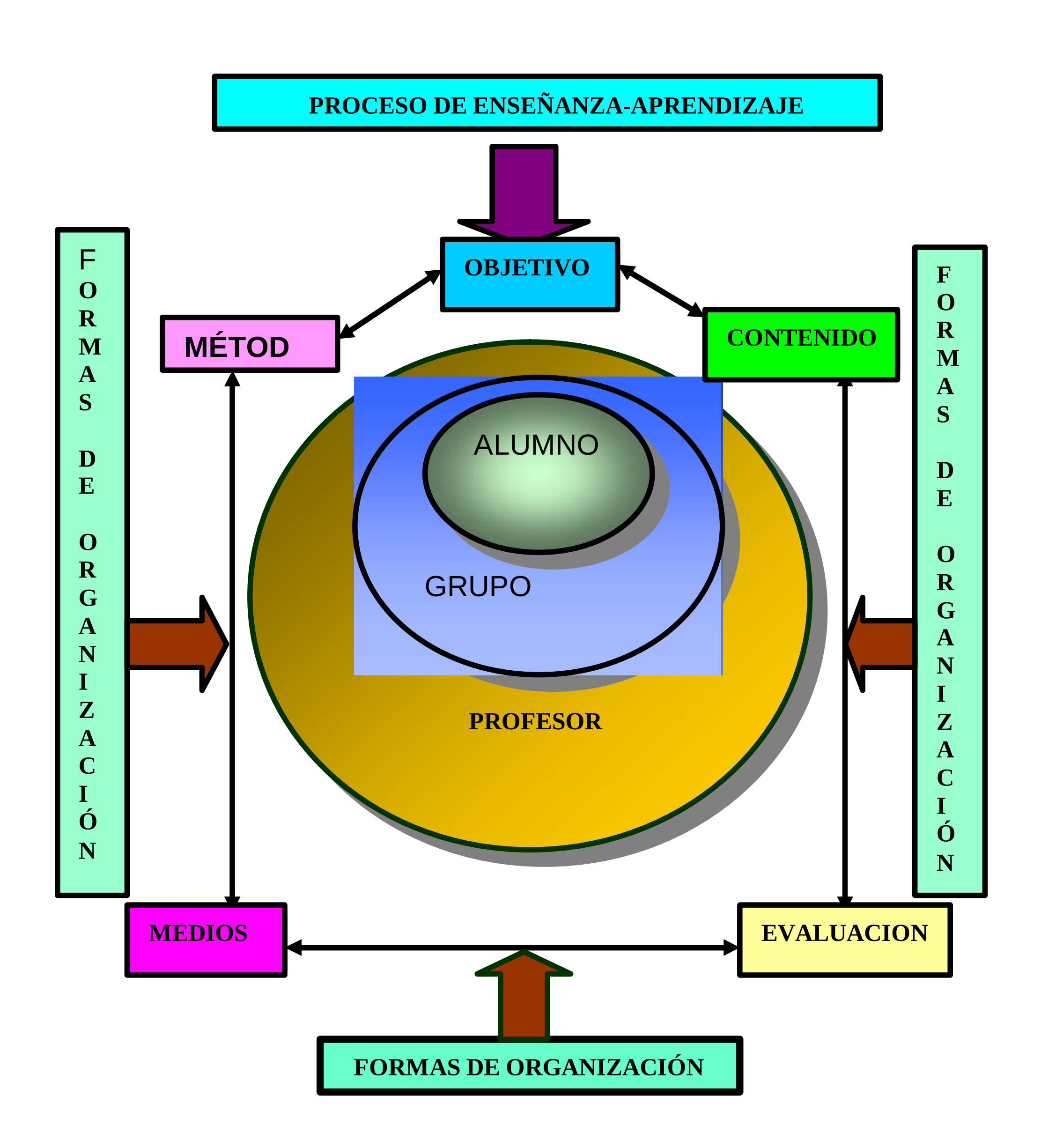
Por el momento, continuaremos con el análisis de la relación tan estrecha que existe entre el enseñar y el aprender, en relación con los componentes didácticos básicos, a partir del esquema siguiente:



Como quiera que el esquema anterior resulta un tanto rígido y dicotomiza la actuación del maestro y el alumno con respecto a estos componentes, y con el

[15] Ibídem, p.42.

propósito de darle un carácter más personológico, y respetar así la dimensión humana del PEA , ofrecemos el siguiente:



ACUERDOS Y DESACUERDOS

1. Antes de continuar, te sugerimos que reflexiones acerca de los puntos en los que concuerdas o no con lo expuesto hasta el momento y llega a tus propias conclusiones.
2. Elabora un informe como parte de tu preparación para el debate con el grupo.
3. Incorpora en ese informe un análisis crítico de los esquemas presentados.
4. Elabora tus propios esquemas y definiciones en correspondencia con la crítica efectuada.
5. Realiza el ejercicio siguiente. Analiza cuidadosamente las preguntas que se hacen estas dos profesoras y expresa con cuál de ellas estás de acuerdo o en desacuerdo. Argumenta tus proposiciones a partir del análisis realizado del contenido expuesto hasta el momento.

Ejercicio: PROFESORA “A” & PROFESORA “B”
5 preguntas que se hace la profesora “A”

? ¿Qué creo conveniente que aprenda un alumno de esta edad y con este nivel de competencia?
? ¿Cómo puedo planear un programa de estudios apropiados para este alumno?
? ¿Cómo puedo inculcarle una motivación para que aprenda este programa?
? ¿Cómo puedo instruirlo para que adquiera los conocimientos que debe?
? ¿Cuál será la mejor forma de hacer un examen que verifique estos conocimientos?

5 preguntas que se hace la profesora “B”

? ¿Qué quiere aprender este alumno, que temas le interesan?
? ¿Cómo puedo orientarlo para que los medios, personas, experiencias, etc, le ayuden a encontrar las respuestas que le interesan?
? ¿Cómo puedo crear un clima psicológico en el que el alumno se sienta “libre” para ser curioso, cometer errores, aprender?
? ¿Cómo puedo brindarle diferentes estrategias de aprendizajes para que aprenda por sí mismo?
? ¿Cómo puedo ayudarle a evaluar sus propios progresos y fijar futuros objetivos de aprendizaje?

Para proseguir con la caracterización del PEA, lo cual constituye el propósito fundamental de este trabajo, a continuación presentamos, de forma sucinta, los rasgos esenciales que lo tipifican, así como los componentes que lo conforman.

? **Carácter sistémico**

Para el análisis de este rasgo tan importante asumimos la definición de sistema que ofrece el Dr. Alvarez de Zayas, cuando dice que es un ***“conjunto de componentes interrelacionados entre sí, desde el punto de vista estático y***

dinámico, cuyo funcionamiento está dirigido al logro de determinados objetivos..." [16]
De lo anterior se desprende que concebir al PEA como sistema, presupone que***:***[17]

1. ***"El proceso de enseñanza - aprendizaje tiene una finalidad histórico-concreta.***
2. ***En él se producen relaciones entre sus componentes y entre el sistema que conforma con el entorno."***

A partir de que todo sistema se caracteriza por:

- La integridad de sus componentes (elementos que lo constituyen)
- La jerarquización de un componente sobre otros
- La centralización de un componente según sea el análisis que se desea hacer

La integridad constituye la relación necesaria y obligatoria entre los componentes del sistema por lo que al cambiar uno de estos conduce generalmente al cambio de todo el sistema.

La jerarquización implica que en los diferentes componentes del sistema existen el orden inferior y superior. Así por ejemplo en el PEA como sistema uno de los componentes pueden ser los estudiantes que en sí mismo constituyen un sistema o en tal caso un subsistema del sistema mayor PEA.

La centralización está relacionada directamente con el aspecto anterior, debido a que el elemento jerarquizado constituye el núcleo entorno al cual giran los demás, es un elemento rector, que en el caso del PEA pudieran ser los objetivos.

Entre otras características que conforman la concepción del sistema pueden señalarse:

- El conjunto de componentes o elementos conforman la estructura del sistema.
- Debe estar unido indisolublemente con el medio.
- Deben existir relaciones y conexiones entre sus componentes o elementos.

Existen muchos tipos de sistemas, pero entre los más complejos están aquellos cuya conducta está dirigida al logro de un fin determinado en la sociedad y en el hombre, como es el caso del PEA.

Con respecto a la existencia de relaciones en el PEA por ser considerado un sistema, nos referimos a la concatenación necesaria entre los componentes del mismo. Para el establecimiento de estas relaciones, reiteramos, el indicador más

---

[16] Alvarez de Zayas, C. "Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana." Editorial E.N.P. MS. C. de La Habana, 1990, p.20
[17] Addine. F. F: Conferencia: Relación sistémica entre los componentes del PEA. Impresión ligera. C. de La Habana S/A.

adecuado es la estructura de cada componente.

La estructura de los componentes del PEA se apoya en los tipos de contenidos, los que constituyen la base del sistema:

- ? Acción (Hábitos, habilidades, capacidades, modos de actuación)
- ? Conocimiento (Concepto, principios, juicios, leyes, categorías)
- ? Valoraciones (Convicciones, ideales, intereses, valores)
- ? Experiencia creadora (imaginación, proyección futura, aportes a la búsqueda, metodología)

En el análisis del PEA como un sistema íntegro se requiere tener en cuenta:

- ? La interacción entre los componentes (internas) Se refiere al proceso de influencias mutuas.
- ? La interrelación entre los componentes (externas) Se refiere a las conexiones entre los componentes del sistema. La interrelación se establece a partir de las relaciones de coordinación y de subordinación. A saber:

Coordinación: Nivel de relaciones mutuas entre los componentes del sistema, que no limitan las relaciones entre dos elementos, ni las relaciones de subordinación.

Subordinación: Dependencia de un elemento del sistema sobre otro.

Un ejemplo de cómo establecer relaciones entre los componentes del PEA, a partir del objetivo y de la estructura de éste y el resto de los componentes es el que ofrece la profesora M. Silverio.[18] Propuesta que sugerimos a continuación y que contempla algunas modificaciones por parte de las autoras:

"Objetivos del Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

- ? ***¿Es adecuada su determinación , formulación y orientación?***
- ? ***¿Contemplan el nivel de asimilación de los contenidos?***
- ? ***¿Se derivan adecuadamente del programa y otros documentos rectores?***
- ? ***¿Incluyen conocimientos y habilidades?***
- ? ***¿Orientan hacia lo esencial?***
- ? ***¿Cómo ponen de manifiesto el elemento educativo?***
- ? ***¿Tributan hacia un PEA desarrollador?***

Contenido del Proceso Enseñanza - Aprendizaje.

- ? ***¿Se declaran los conocimientos y habilidades? ¿Son los que plantea el objetivo?***
- ? ***¿Evidencia la presencia del elemento educativo? ¿ Se desprende del objetivo?***
- ? ***¿Presenta un adecuado nivel científico e ideopolítico?***

---

[18] MsC. Mercedes Silverio. Profesora auxiliar del ISPEJV. "Relación de los componentes del proceso de enseñanza en función de los objetivos. Material impreso. C. de La Habana. S/A.

? *¿Se evidencia la relación entre conocimientos y habilidades?*
? *¿Se observa un tratamiento adecuado de los conceptos?*
? *¿Se evidencia el contenido esencial, que plantea el objetivo?*
? *¿Cuál tipo de contenido predomina?*
? *¿Tributa hacia un PEA desarrollador?*

Métodos del Proceso Enseñanza-Aprendizaje.
? *¿ Es adecuado el método seleccionado para el cumplimiento de los objetivos a lograr? (especialmente en desarrollo en habilidades.)*
? *¿Revela el sistema de acciones de profesores y alumnos?*
? *¿Están las acciones del profesor dirigidas a estimular, facilitar las acciones del estudiante?*
? *¿Se orienta y controla adecuadamente el trabajo independiente?*
? *¿Es adecuada la secuencia didáctica de las acciones?*
? *¿Se logra la comunicación con el estudiante? (ritmo adecuado, tono de voz.)*
? *¿Se ejemplifica suficiente y adecuadamente las posiciones teóricas?*
? *¿Las acciones del estudiante están acorde con las acciones del objetivo y el contenido?.*
? *¿El estudiante trabaja con el contenido predominante?*
? *¿Tributan hacia un PEA desarrollador?*

Medios del Proceso Enseñanza - Aprendizaje.

? *¿Resulta adecuada la selección, elaboración y utilización de los medios de enseñanza - aprendizaje?*
? *¿Están los medios en función directa con el sistema de acciones del profesor y del estudiante?*
? *¿Contribuyen al cumplimiento de los objetivos?*
? *¿Son las vías para los conocimientos y acciones propuestos en función del conocimiento y acción del estudiante?*
? *¿ Son portadores del contenido esencial?*
? *¿Permiten el control de la actividad?*
? *¿Tributan hacia un PEA desarrollador?*

Evaluación del Proceso Enseñanza - Aprendizaje.

? *¿Cómo se relaciona con la triada objetivo – contenido - método?*
? *¿Se comprueba lo esencial del contenido? ¿Cómo?*
? *¿Cómo se expresa el carácter general de la evaluación?*
? *¿Se comprueba el nivel de asimilación en conocimiento y acción del estudiante?*
? *¿Fue adecuada la práctica que se proporciona?*
? *¿Se comprueba el desarrollo de la personalidad?*
? *¿Tributa hacia un PEA desarrollador?*

Formas Organizativas del Proceso Enseñanza - Aprendizaje.

? ***¿Responden las Formas organizativas (F.O) a los objetivos propuestos?***
? ***¿Se corresponde la F.O con el contenido predominante?***
? ***¿Propicia la forma seleccionada las acciones del estudiante?***
? ***¿Se orienta el estudio independiente en función de los conocimientos y acción del estudiante y acorde al contenido predominante?***
? ***¿Se organizan las distintas F.O de un tema en función del desarrollo de los conocimientos, las habilidades y los valores morales?***
? ***¿Tributan hacia un PEA desarrollador?***

Otros elementos
? ***¿Se atiende a las condiciones objetivas?***
? ***¿Se atiende a las diferencias individuales? ¿Cómo?***
? ***¿Se trabaja en el carácter consciente del estudiante en el desarrollo de sus tareas? ¿En la implicación y el sentido personal hacia estas?***
? ***¿Se atiende la expresión oral y escrita?***
? ***¿Se atienden los elementos de la Higiene Escolar?***
? ***¿Se tienen en cuenta los principios que rigen el proceso? "***

La profesora Silverio, con la pericia que le caracteriza, plantea que la relación objetivo – contenido – método – medios - evaluación, será adecuada si se tienen en cuenta los principios del P.E.A., que ningún sistema puede ser dirigido sino se incorporan sus regularidades. Finalmente señala que los principios revelan las relaciones internas, estables y múltiples del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje. En estrecha relación con el carácter sistémico, el que analizaremos a continuación.

? **Carácter procesal**

Es esta una de las características esenciales del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Tal como lo indica su nombre, proceso, es una palabra que indica la presencia de diferentes fases o etapas, de un objeto o fenómeno, para producir como resultado un cambio gradual, en un tiempo determinado. En el caso que nos ocupa, donde la naturaleza del proceso está marcada por una gran complejidad, este rasgo está unido al carácter prolongado del mismo.

¿Cómo es posible que la nueva generación aprenda a vivir, a través de la educación, la instrucción y la enseñanza que se le facilita, sin tener en cuenta un tiempo prudencial para ello, a tenor de las diferentes y necesarias etapas? Justamente este factor tiempo, conectado a las etapas, es quien determina parte de esa complejidad que se le atañe a este proceso.

Ejemplos de las diferentes etapas que permiten asegurar el carácter procesal, pudieran ser:

- ? Los diferentes niveles de enseñanza por los que atraviesa un sujeto.
- ? La existencia de diferentes grados en cada uno de los niveles anteriores.
- ? Los diferentes períodos que pudieran existir en un curso escolar.
- ? Las diferentes fases o eslabones existentes tanto para enseñar como para aprender durante todo el proceso o parte de éste, como es el caso de la clase como componente fundamental del mismo. Nos referimos a los eslabones citados por uno de los grandes didactas rusos, M.A. Danilov: [19]

   a) ***"El planteamiento del problema para la toma de conciencia de la tarea cognoscitiva.***
   b) ***La percepción de los objetos y fenómenos y la formación de los conceptos.***
   c) ***La fijación y perfeccionamiento de los conocimientos y el desarrollo de los hábitos y habilidades.***
   d) ***Aplicación de los conocimientos, hábitos y habilidades.***
   e) ***Comprobación y evaluación de los conocimientos, hábitos y habilidades."***

Si bien estos eslabones han sido tratados con gran fuerza desde un Didáctica Tradicional, en relación muy estrecha con las funciones didácticas, en la actualidad no han dejado de tener validez, en tanto que con el transcurso del proceso, a través de estas etapas, la lógica propuesta hace posible obtener los resultados esperados con respecto al ideal de hombre a formar, o lo que es lo mismo, todos aquellos conocimientos, hábitos, habilidades, capacidades, que para ese momento deben ser apropiados por él, en unidad indisoluble con los sentimientos, convicciones, valores y otros atributos personológicos, que se alcanzan, fundamentalmente, a través de la característica que se analizará seguidamente.

- ? **Carácter bilateral**

Este rasgo siempre ha sido considerado por la Didáctica Tradicional que dice que en el PEA se da la presencia de dos elementos sin los cuales no es posible su existencia: el maestro que enseña y el alumno que aprende, de ahí que se haya hablado de un carácter bilateral, sin embargo a la luz de hoy, mucho se cuestiona este planteamiento a partir de que es un proceso que ocurre en un espacio interactivo.

En este sentido Liliana Morenza[20] pregunta ¿será una relación bilateral o multilateral? a partir de que todos aprenden de todos.

---

[19] Danilov. M.A. et al: Didáctica de la Escuela Media. Editorial de Libros para la Educación. C. de La Habana, 1980. p. 107.

[20] Morenza, L. et. al. Mesa redonda: "Zona de Desarrollo Próximo." Zona en conflicto. Evento Internacional sobre Educación Especial. C. de La Habana, 1999.

Asumimos esta posición, la misma se refleja en el último de los esquemas, anteriormente presentado y está sujeta como todos las demás características, a la que a continuación será motivo de análisis.

? **Carácter dialéctico**

Este rasgo expresa una posición filosófica de base, con la cual se asume que, entre otros elementos, son las contradicciones la que contribuyen a que el PEA sea tan complejo.

Como ejemplo de contradicciones que enfatizan el carácter dialéctico pueden citarse:

a) Contradicción entre el enseñar y el aprender.
b) Contradicción en la relación del maestro y sus alumnos.
c) Contradicción en la relación de los alumnos entre sí.
d) Contradicción entre querer alcanzar un rendimiento en el aprendizaje y la capacidad real del alumno para lograrlo.
e) Contradicción entre la teoría y la práctica pedagógica.

Si bien resulta importante que el profesor y el alumno reconozcan la existencia de estas contradicciones, mucho más lo es que sepan convertirlas en las fuentes motrices del desarrollo, porque de lo contrario no podrían eliminarse, constituyéndose entonces, en un freno para el que aprende.

? **Carácter legal**

En la esencia del término Proceso de Enseñanza - Aprendizaje, está también su carácter legal, es decir, como proceso que es, está sometido a determinadas leyes, o lo que es lo mismo, todo proceso tiene que ser legal. Tanto los principios como las leyes de las cuales estos se derivan son los que dan el carácter legal al PEA.

Para el análisis de este rasgo esencial, las autoras tienen otro trabajo en el cual realizan una propuesta de principios para la dirección del Proceso Pedagógico, [21] a nuestro juicio, muy útil e interesante. Por su importancia valdría la pena que fuese revisado posteriormente.

[21] Addine, F. Recarey, S. González, A.M. Principios para la dirección del Proceso Pedagógico. Impresión ligera. UPEJV. C. de La Habana, 1995.

PLANTEA Y RESUELVE PROBLEMAS

? **Analiza el cuadro que se te ofrece a continuación y responde:**

1. ¿Qué problemas pudiera ocasionar cada uno de los aspectos de la situación con respecto a la Educación de la Personalidad del educando?
2. ¿Qué contradicciones son las que a tu juicio se observan en cada aspecto y en sentido general?
3. Selecciona una de esas contradicciones y ejemplifica cómo crees que podría tener solución.
4. Realiza un resumen de aquellos rasgos esenciales del PEA que más se ven afectados en la situación presentada. Argumenta convenientemente la selección efectuada.

? **Plantea otros problemas que pudieran presentarse en el PEA, vivenciados o no en tu práctica educativa.**

Cuadro de análisis para el ejercicio: [22]

CONFORMARNOS CON QUE EL NIÑO…	ASPIRAR A QUE CUANDO ADULTO…
Se mantenga sentado y quieto durante largas horas.	Sea dinámico, activo y entusiasta al realizar una tarea.
Memorice aunque a veces no entienda.	Reflexione, analice, sea crítico y creativo.
Necesite una disciplina coercitiva y presión externa para actuar dentro de las normas.	Sea conscientemente disciplinado y combativo.
Preste una atención dispersa a estímulos fundamentalmente auditivos.	Se concentre y organice bien sus tareas.
Espere que sus responsabilidades y sus decisiones la tomen siempre los adultos.	Sea responsable y tenga capacidad para decidir.
Se relacione poco con sus compañeros.	Tenga un alto sentido de la colectividad.

[22] Minujin. A. y R. M. Avendaño. "Una escuela diferente" Editorial Pueblo y Educación. C. De La Habana, 1988. p. XI.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Addine, F.F. et al: “Didáctica y optimización del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.” IPLAC. Impresión ligera. C. de La Habana, 1998.

2. Addine, Fátima. F. et al : “Principios para la dirección del Proceso Pedagógico.” Impresión ligera. ISPEJV. C. de La Habana, 1999.

3. Alvarez de Zayas, C: “Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana.” Edit. E.N.P, C. de La Habana, 1990.

4. -------------------------: “ La escuela en la vida” Editorial Félix Varela. C. de La Habana, 1992.

5. ------------------------- “Hacia una escuela de excelencia.” Editorial Academia, La Habana,1996.

6. -------------------------: “Conferencia PDE” IPLAC. Impresión ligera. Ciudad de La Habana, 1995.

7. ------------------------- Taller: ”La teoría de los procesos conscientes. Fundamentos epistemológicos.” I.S.P.E.J.V. Impresión ligera. C. de La Habana, 1996.

8. _________________: “Didáctica. La escuela en al vida” Editorial Pueblo y Educación. C. de La Habana, 1999.

9. Alonso,C.M.,et al: ”Los estilos de aprendizaje .Procedimientos de diagnóstico y mejora”. Ediciones Mensajero. S.A. Bilbao. 1994.

10. Contreras Domingo, J: ”Enseñanza, curriculum y profesorado”. Ediciones AKAE. Universidad de Málaga. España, 1990.

11. Colectivo de autores: Dpto. de Educación de la Personalidad. Reunión metodológica “El proceso de enseñanza aprendizaje.” Impresión ligera. ISPEJV. C. de La Habana, 1995.

12. Colectivo de autores : “Teoría y Metodología del Trabajo Educativo.” Editorial Pueblo y Educación. C. de La Habana, 1991.

13. Colectivo de autores CEE. ISPEJV. Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Edición Mora Carnet. C. de La Habana, 2001.

14. Danilov. M.A. et al: Didáctica de la Escuela Media. Editorial de Libros para la Educación. C. de La Habana, 1980.

15. Fong, Guadalupe: “El proceso de enseñanza aprendizaje.” Revista Armo. México. Enero- marzo.1979. No.34.

16. González Rey, F.: “Comunicación, personalidad y desarrollo. “Editorial Pueblo y Educación. C. de La Habana, 1995.

17. Gimeno, S, Pérez Gómez. : “Comprender y transformar la enseñanza” Editorial Morata, España, 1992.

18. Gmurman, V, Korolev, F.: “Fundamentos generales de la Pedagogía”. Editorial Pueblo y Educación. C. de La Habana, 1978.

19. ICCP-MINEd: “Pedagogía”. Editorial Pueblo y Educación. C. de La Habana, 1981.

20. ------------------: “Las categorías fundamentales de la Pedagogía como ciencia. Sus relaciones mutuas” Impresión ligera. C. de La Habana, 1998.

21. Klingberg. L: “Introducción a la Didáctica General.” Editorial Pueblo y Educación. C. de La Habana, 1985.

22. Labarrere, G. et al: “Pedagogía.” Editorial Pueblo y Educación, C. de La Habana, 1998.

23. Medina Rivilla, et al: “Didáctica. Adaptación. El curriculum. Fundamentación: Diseño, Desarrollo y Evaluación.” Ediciones UNAM. España, 1991.

24. Minujin. A. y R. Avendaño. “Una escuela diferente” Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1988.

25. Müller de Ceballos, J: “Temas escogidos de la Pedagogía Alemana Contemporánea” Impresión ligera. Sta. Fe de Bogotá, 1995.

26. Parra. Vigo, I: “La enseñanza centrada en el estudiante: una vía para la profesionalización del maestro en formación.” Tesis de Maestría. ISPEJV. La Habana 1997.

27. Pozo, J.: “Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje.” Editorial Alianza. España, 1996.

28. Rojo, G. M: “Maestros para el desarrollo.” Revista Crecemos. Año 5 Núm.2. Cuba. Puerto Rico. 1998.

29. Rosental, M. et al.: “Diccionario filosófico.” Editora Política. La Habana, 1981.

30. Shuare, M. : “La Psicología soviética tal como yo la veo.” Editorial Progreso. Moscú, 1990.

31. Silverio. M. “Relación de los componentes del proceso de enseñanza en función de los objetivos. Impresión ligera. ISPEJV. La Habana. S/A.

32. Valera Alfonso, O: “Problemas actuales de la Pedagogía y la Psicología Pedagógica” Editorial Mexicana, 1998.

33. Vigotsky, L. S. :Fundamentos de Defectología. Obra Completas. Tomo 5. Editorial Pueblo y Educación, C. de La Habana,1995.

34. _____________: Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1982.

35. ____________: Interacción entre enseñanza y desarrollo. Impresión ligera. Universidad de La Habana, (s/a)

CAPÍTULO 5. LA DINÁMICA DEL ROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE MEDIANTE SUS COMPONENTES.

Autoras: - MSc. Ana María González Soca.
- MSc. Silvia Recarey Fernández.
- Dr.C. Fátima Addine Fernández.

Después de analizados en el capítulo anterior los principales rasgos que distinguen al Proceso de Enseñanza - Aprendizaje, pasaremos al análisis de los componentes que también lo caracterizan y que con anterioridad han sido presentados.

Nos referimos, en primer lugar, a los protagonistas de este proceso, los estudiantes, el grupo y los profesores, los cuales no serán caracterizados en este momento, sino en capítulo aparte debido a la importancia trascendental que les atañe.

Sólo presentaremos tres preguntas al respecto para promover a la reflexión y al debate posterior:

¿Cuáles son los modos de interacción de los protagonistas del PEA?
¿Qué relación existe entre la comunicación docente y la discente?
¿Tributa esa comunicación a un PEA desarrollador? ¿Por qué?

También nos referimos a los otros componentes: objetivo, contenido, método, medio, evaluación y formas de organización. Caracterizar a cada uno de ellos por separado, de ninguna manera significa que se desconozca el carácter sistémico del PEA, sino una necesidad de orden didáctico - metodológico.

El lugar que le tocará a cada uno en la presentación, evidenciará la relación de subordinación que asumimos entre ellos, cuestión muy discutida hasta el momento actual, pues para nadie es un secreto que existe una Didáctica centrada en la selección de los contenidos; otra centrada en el método, pero subordinada al contenido; otra centrada en la interacción profesor - alumno y otra, asumida por la Educación Cubana, centrada en los objetivos, entre otras posiciones al respecto.

El objetivo del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

Es el componente rector del PEA, constituye ***"el modelo pedagógico del encargo social, son los propósitos y aspiraciones que durante el proceso... se van conformando en el modo de pensar, sentir y actuar del estudiante..."***[1]

---

[1] ALVAREZ DE ZAYAS, C.: La escuela en la vida. Editorial Félix Varela. La Habana, 1992. Pág. 58.

Con esta definición el Dr. Alvarez de Zayas declara que los objetivos constituyen el componente que mejor refleja el carácter social del proceso pedagógico e instituyen la imagen del hombre que se intenta formar en correspondencia con las exigencias sociales que compete cumplir a la escuela.

De ahí que se evidencie claramente el carácter rector del objetivo, por su incomparable trascendencia con respecto al resto de los componentes.

Además de esta característica, posee otras que también lo definen, tal es el caso de:

? Entre sus funciones está la de orientar el proceso, para lograr la transformación del estado real de los estudiantes, al estado deseado que exige el modelo de hombre que se aspira formar.
? Es el componente que determina al resto de los componentes, y estos en relaciones de subordinación y coordinación influyen sobre el mismo.
? Responde a las preguntas ¿Para qué enseñar? ¿Para qué aprender?
? Es el componente más subjetivo, en tanto constituye una aspiración, un propósito a alcanzar.
? Por su carácter rector es expresión de la esencia del proceso.
? Como parte de su estructura contempla tres elementos fundamentales: acción –conocimiento - valoración.

El primer elemento, será la acción que una vez sistematizada devendrá en la habilidad que se quiere desarrollar en el estudiante, por tanto deberá estar en función de su aprendizaje.

El segundo elemento significa que no existe objetivo alguno, inconexo del sistema de conocimientos que se pretende sean producto de la apropiación o asimilación por parte de los estudiantes.

En el tercer elemento es donde en mayor medida se expresa la intencionalidad política, es decir el carácter formativo del objetivo.

Una adecuada determinación y formulación de los objetivos del PEA y por tanto de la clase, garantiza la eficiencia de ambos y contribuye a la construcción de un aprendizaje desarrollador, lo cual se traduce en que desde la determinación, se tenga en cuenta cómo ese objetivo responde a las dimensiones de ese tipo de aprendizaje, o lo que es lo mismo, de respuestas a las siguientes interrogantes:

? ¿Cómo el cumplimiento del objetivo activará los procesos psíquicos cognoscitivos (percepción, memoria, pensamiento, imaginación, etc) especialmente las operaciones lógicas del pensamiento?
? ¿Cómo contribuirá al desarrollo e la metacognición?
? ¿Cómo garantizará el establecimiento de relaciones significativas con el material docente?

- ¿Cómo logrará la implicación del estudiante en el PEA?
- ¿Cómo una vez lograda la implicación del estudiante en la formación de sentimientos, actitudes y valores, el objetivo podrá influir en el desarrollo de la motivación, fundamentalmente la intrínseca?
- ¿Cómo el objetivo contribuirá al desarrollo de una autovaloración positiva, en tanto el estudiante pueda tener éxitos en el camino hacia la adquisición del conocimiento?

Debido al carácter rector del objetivo, estas interrogantes también serán válidas para analizar como el resto de los componentes del PEA, deberán tributar a un aprendizaje desarrollador.

Independientemente de la importancia que tienen los objetivos dentro del PEA y la clase, y por tanto para nuestro Sistema Nacional de Educación, por paradójico que parezca, los esfuerzos realizados no se corresponden con los resultados obtenidos, y como tal todavía existen dificultades serias en su tratamiento, tanto en los profesores que están en formación, como en aquellos que ya cuentan algunos años de experiencias como profesionales de la educación. Esto nos dice cuanto hay que continuar profundizando en este sentido.

Entre las dificultades que hemos detectados en algunas clases o su planeamiento, pueden mencionarse las siguientes:

- Objetivos que no se derivan de aquellos que son más generales y por tanto obedecen al proceso como tal.
- Clases y otras actividades sin objetivos formulados o declarados desde la planeación. Sólo aparece una síntesis del contenido.
- Inadecuada determinación y formulación del objetivo.
- Determinados, pero mal formulados, o con imprecisiones en el contenido que no orientan adecuadamente lo que se pretende lograr con el estudiante.
- Buena determinación y formulación, pero cumplimiento por parte del profesor y no del estudiante.
- Buena determinación y formulación, pero no cumplimiento del mismo, debido a que los métodos y procedimientos no lo permiten.
- Formulados con acciones de aprendizajes muy complejas para contenidos muy complejos y recibidos por primera vez, por tanto imposibles de cumplir por el estudiante, que apenas ha sistematizado esas acciones y operaciones y no las domina al igual que tampoco al contenido. Ej. Explicar en que consisten los procesos de mitosis y meiosis...

A manera de resumen, en sentido general los objetivos que respondan a un PEA desarrollador, promotor o agente del cambio educativo, deberán ser: orientadores, flexibles, personales, negociados y cognitivos, entre otros aspectos significativos.

El contenido del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

El contenido... ***"es aquella parte de la cultura y experiencia social que debe ser adquirida por los estudiantes y se encuentra en dependencia de los objetivos propuestos."*** [2]

¿Qué entender por cultura? ***"es el conjunto de valores materiales y espirituales creados por la humanidad en el proceso de la práctica histórico-social y caracteriza el nivel alcanzado por la sociedad."*** [3]

Para caracterizar a este componente partimos de que si en su relación con el objetivo, éste es el componente rector, el contenido es el componente primario del PEA, pues no es posible pensar en un objetivo sin tener un contenido, lo cual no significa renunciar a que sea el objetivo quien determine al contenido, el problema está en que una vez que éste se formule, entonces dispondrá de aquella parte del contenido que deberá ser motivo de apropiación por el estudiante. Queda declarado así las relaciones de subordinación y coordinación entre ambos componentes. Realmente la relación objetivo - contenido es tan estrecha que en esencia hay que saber bien cómo detectar la identidad y la diferencia de cada cual.

Como bien se planteó al analizar el carácter sistémico del proceso, es necesario partir de "algo" para establecer la relación que se da entre sus componentes, en este caso acordamos que fuese el propio objetivo y/o la estructura de ambos componentes, nos referimos a la trilogía: acción – conocimiento - valoración. Es decir, tanto el objetivo como el contenido, al igual que el resto de los componentes tendrán la misma estructura. Si en el objetivo, predomina la acción y la valoración, en el contenido predomina el conocimiento.

El contenido responde a las preguntas, ¿Qué enseñar? ¿Qué aprender?. Lo que se enseña es el resultado de la cultura, que atendiendo a la dimensión político-social, se selecciona para que el estudiante se apropie de ella. Lo que se aprende es esa cultura traducida en los diferentes tipos de contenidos que pueden establecerse de acuerdo al criterio que se asuma. El nuestro es el siguiente:

? Sistema de conocimientos.
? Sistema de habilidades y hábitos.
? Sistema de relaciones con el mundo.
? Sistema de experiencias de la actividad creadora.

Estos son los contenidos que se enseñan y se aprenden.

---

[2] ADDINE FERNÁNDEZ, F. ET. AL.: Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje. Material impreso. IPLAC. La Habana, 1998. Pág. 22.

[3] ALVAREZ DE ZAYAS, R. M.: Hacia un curículum integral y contextualizado. Editorial Academia. La Habana, 1997. Pág. 34.

En el caso del sistema de conocimientos se refiere a aquellas informaciones relacionadas con la naturaleza, la sociedad, el hombre, el arte, los deportes, la ciencia, la técnica, los modos de actuar, entre otros, que responden a los objetivos y exigencias sociales del país en cuestión. Tal es el caso de los conceptos, las regularidades y leyes, las teorías, entre otros.

El sistema de habilidades y hábitos no puede existir sin el sistema de conocimientos, estos constituyen la base para su formación y desarrollo, en tanto que las habilidades, representan el dominio consciente y exitoso de la actividad, en estrecha relación con los hábitos que también garantizan el dominio de la acción, pero de forma más automática. Importante es para el profesor lograr en sus estudiantes, no sólo el aprendizaje de los conocimientos sino que sepan operar, saber hacer, con ellos. En cuanto al proceso de formación de las habilidades, es bien complejo, para empezar el profesor deberá conocer cuáles son las que compete desarrollar a sus estudiantes y representarlas en las acciones de los objetivos a cumplir por estos.

El sistema de relaciones con el mundo, incluye los sistemas de valores, intereses, convicciones, sentimientos y actitudes; a lograrse en estrecha interrelación con los otros contenidos y restantes componentes del contenido de enseñanza.

El sistema de experiencias de la actividad creadora, es un contenido de mayor vuelo en el orden intelectual, no obstante requiere del resto de los contenidos para llegar a manifestarse en la actividad cognoscitiva, en estrecho vínculo con lo afectivo motivacional. Numerosos son los aspectos que indican cómo los estudiantes aprenden con este tipo de contenido, así por ejemplo: en la solución de problemas, con la independencia cognoscitiva, con el desarrollo de un pensamiento reflexivo y divergente y la imaginación creadora, entre otros.

Sin embargo, todavía estamos insatisfechos en cuanto a obtener los resultados que se esperan y se necesitan con este contenido, para el desarrollo de la personalidad del ideal de educando al que aspiramos, por tanto, mucho tendrá que esforzarse el profesor, la escuela, la familia y demás factores del sistema de influencias educativas, para poder contribuir al desarrollo de la creatividad, a la formación de hombres y mujeres creadores, cuyas características esenciales, bien pudieran ser las que la Dra. Llantada plantea cuando dice que el hombre creador es ante todo objetivo pues tiene claro de donde partir y hacia donde ir, sólido en sus criterios, con tenacidad y audacia para mantener la línea seleccionada aunque no todos lo comprendan. En eso lo ayuda su dinamismo y agudeza para que su originalidad e imaginación salgan adelante con flexibilidad en su actuación, su profunda motivación, su curiosidad insaciable, su capacidad de concentración en lo esencial, establecer relaciones entre los fenómenos y valorarlos sistémicamente, a partir de sus contradicciones fundamentales, tiene en cuenta lo ya argumentado y logra descubrir lo nuevo vinculando lo lógico y lo intuitivo con un pensamiento esencialmente independiente.

Lograr que los estudiantes se apropien de éste y los demás tipos de contenidos de manera armónica permitirá que puedan desarrollarse los cuatro pilares básicos de la Educación que la UNESCO propone para enfrentar los retos y desafíos del siglo XXI.

? **Aprender a conocer.** (Sistema de conocimientos y sistema de experiencias de la actividad creadora)
? **Aprender a hacer.** (Sistema de habilidades y hábitos y sistema de experiencias de la actividad creadora)
? **Aprender a vivir juntos**. (Sistema de relaciones con el mundo y sistema de habilidades y hábitos)
? **Aprender a ser.** (Sistema de relaciones con el mundo y sistema de experiencias de la actividad creadora)

Desarrollar estos tipos de aprendizaje exigen una enseñanza que permita no solo que el estudiante tenga mayor cantidad de conocimientos, sino que sepa aplicarlos en su práctica social, garantizando la adquisición de una ética del ser, en contraposición a la amenazante ética del tener que pretende prevalecer en los convulsos tiempos actuales.

En sentido general los contenidos que respondan a un PEA desarrollador, promotor o agente del cambio educativo, deberán ser: globalizadores, articulados, organizadores, funcionales y aplicables, entre otros aspectos significativos.

Mucho hay que decir acerca de cómo los profesores en formación tienen que esforzarse para seleccionar adecuadamente el contenido que deberán enseñar para que sus estudiantes aprendan y además evitar caer en las redes del didactismo, propio del modelo tradicional de enseñanza. Uno de los aspectos más difíciles en la selección del contenido por parte del profesor principiante es el relacionado con el trabajo que realizará con la Zona de Desarrollo Próximo de cada uno de sus estudiantes y de todo su grupo, es decir, proponerles contenidos que estén por encima de las posibilidades ya alcanzadas en su desarrollo, pero este estar por encima no deberá pasarse tanto que su asimilación no sea posible, ni tampoco estará tan por debajo que sea para repetir funciones ya existentes, la justa medida sería estar “próximo”, es decir, el nuevo contenido será el “escalón siguiente” del desarrollo, ni tan pequeño, ni tan grande que la dificultad no pueda resolverse.

El método del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

“El método es el elemento director del proceso, responde a "¿cómo desarrollar el proceso?” “¿Cómo enseñar?” “¿Cómo aprender?” Representa el sistema de acciones de profesores y estudiantes, como vías y modos de organizar la actividad cognoscitiva de los estudiantes o como reguladores

de la actividad interrelacionada de profesores y estudiantes, dirigidas al logro de los objetivos” [4]

Este componente está estrechamente relacionado con el contenido y el objetivo, llegando a constituir esta relación una ley importante del proceso. En ocasiones se determina y formula bien el objetivo y se selecciona bien el contenido, pero en cuanto a determinar cómo saber enseñar y cómo saber aprender, resulta la mayoría de las veces, el elemento más complejo y difícil, tanto para el profesor como para el estudiante.

Como parte de la solución de este problema se encuentra la selección de los métodos idóneos a emplear por uno y otro protagonista del proceso. Existen diversas clasificaciones de métodos de enseñanza y aprendizaje, tantas como autores se ocupan del tema, pero si se trata de alcanzar un PEA desarrollador, obviamente de todas esas clasificaciones, consideramos imprescindibles y necesarias, las referidas a los métodos eminentemente productivos. Con esto no estamos subestimando la utilización de los métodos reproductivos, como premisa necesaria para la ejecución de los productivos en o para determinadas ocasiones.

En este sentido, a manera de ejemplo, puede plantearse que ***“una relación productiva entre alumnos y profesores, que propicie estas condiciones se promueve con la utilización de los métodos problémicos de enseñanza. Se apoyan en las regularidades psicológicas del pensamiento del hombre, ante todo como recurso para lograr nuevos conocimientos. El proceso de asimilación, en este caso, se presenta como el descubrimiento de los conocimientos. Los estudiantes se aproximan a la solución de un sistema de problemas que les permiten asimilar sólidamente el saber.”*** [5]

Nos referimos a métodos problémicos como:
- La exposición problémica.
- La búsqueda parcial.
- La conversación heurística.
- El método investigativo.

El método como componente dinámico de un PEA desarrollador, tiene que responder obviamente, a la interdisciplinariedad, cuestión esta muy compleja, pero insoslayable en estos tiempos.

“La introducción de la interdisciplinariedad implica una transformación profunda en los métodos de enseñanza y requiere de un cambio de actitud y de las relaciones entre los docentes y entre estos y el alumno. Se requiere de un profesor que tenga pensamiento interdisciplinar como premisa para

---

[4] COLECTIVO DE AUTORES.: Hacia una eficiencia educativa. Una propuesta para el debate. Editora Politécnica. La Habana, 1993. Pág. 15.
[5] MARTÍNEZ LLANTADA, M.: Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad. Editorial Academia. La Habana, 1998. Pág. 84.

que pueda trasmitir esta forma de pensar y proceder a sus alumnos. Es responsabilidad del profesor un proceder metodológico adecuado para conjugar los peligros que conlleva la interdisciplinariedad como la tendencia excesiva a la generalización y un verbalismo que disimule conocimientos insuficientes cuando se presentan y exigen mecánicamente conocimientos de síntesis" [6]

Con respecto a los procedimientos o técnicas que complementan a los métodos propiciadores de estos nuevos empeños del PEA desarrollador, pueden utilizarse determinadas estrategias para el accionar didáctico de ambos protagonistas, nos referimos a:

- ?**Los mapas conceptuales**: son representaciones gráficas de porciones de conocimiento los cuales pueden ser de un curso, una lección, que constituyen el progreso cognitivo de los alumnos. Tanto como estrategia de aprendizaje como de enseñanza, los mapas constituyen una herramienta importante para lograr el aprendizaje desarrollador. Por su importancia, sugerimos se consulte el capítulo del libro referido a este tema.

- ?**Los resúmenes**: contienen información principal de una lección un texto en forma sintética y organizada. Permite identificar la información relevante, quitar lo irrelevante y redundante, integrar y construir un producto sintético de un texto o lección.

- ?**Las analogías:** su utilidad se deriva de plantear situaciones familiares y concretas, que se relacionen con lo nuevo a aprender (el cual generalmente tiene un mayor nivel de abstracción).

- ?**Detección de ideas claves o focalización:** Identificar los aspectos importantes de un discurso (p. ej. subrayar) y actuar sobre ellos para mejorar el recuerdo.

- ?**Tecnologías del texto**: análisis de la estructura del libro de texto o material de estudio y promover la comprensión de su estructura interna (lógica).

- ?**Elaboración verbal o imaginativa:** Formar contexto representacional que interrelacione con el nuevo material a aprender, para que sea más resistente al olvido.

- ?**Elaboración de medios gráficos:** Por ejemplo, elaboración de mapas conceptuales u otros esquemas para identificar los conceptos esenciales de un texto o lección y sus relaciones.

---

[6] PERERA, F.: Enfoque interdisciplinar profesional de la enseñanza aprendizaje de la Física para la Especialidad de Biología de la Licenciatura en Educación. Tesis el opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. La Habana, 2000. Pág. 40.

?**Las preinterrogantes y preguntas intercaladas**: son preguntas sobre aspectos relevantes del texto o de la lección, que activan esquemas y orientan la atención de los alumnos.

A manera de resumen, en sentido general los métodos que respondan a un PEA dearrollador, promotor o agente del cambio educativo, deberán ser: productivos, participativos, promotores del desarrollo de estrategias de Enseñanza - Aprendizaje y de la interdisciplinariedad, creativos, portadores de la integración de lo instructivo - educativo y lo afectivo -cognitivo, condicionadores de motivaciones intrínsecas, y de la comunicación interpersonal, entre otros aspectos significativos y desarrolladores.

Los medios del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

Son los componentes del proceso que establecen una relación de coordinación muy directa con los métodos, en tanto que el "cómo" y el "con qué" –pregunta a la que responden- enseñar y aprender, son casi inseparables, de igual forma, en ocasiones resulta que pueden funcionar lo mismo como uno u otro, tal es el caso del libro de texto.

Los medios de enseñanza y aprendizaje permiten la facilitación del proceso, a través de objetos reales, sus representaciones e instrumentos que sirven de apoyo material para la apropiación del contenido, complementando al método, para la consecución de los objetivos.

Uno de las características esenciales de este componente para la obtención de un PEA desarrollador, es su carácter de sistema, lo que indica que la función que algunos no puedan cumplir por sus características estructurales y la propia información de que son portadores, es complementada por otros medios del sistema, pero eso si, sin llegar a la sustitución de los mismos, porque entonces no cumpliría con el requisito de lo sistémico.

Para el profesor resulta bien difícil poder elaborar un sistema de medios en sus clases como parte del PEA, y generalmente lo que se hace es trabajar con un conjunto de medios, por eso mucho queda por hacer para resolver esta contradicción, pues está probado que la calidad del proceso no puede obtenerse sin esta característica.

En la actualidad, con el vertiginoso avance de la tecnología, los medios ocupan un lugar cada día más relevante en el PEA. En Cuba se desarrolla todo un programa llamado audio - visual que permitirá en muy breve tiempo mejorar la calidad de nuestro proceso, sin olvidar, claro está, al pizarrón, el más tradicional de los medios que un maestro puede utilizar, como parte de algunos de los sistemas de medios que éste pueda seleccionar para el proceso que dirige. En este sentido cabe señalar que el país ***"centra su atención hoy en los softwares educativos***

y, además en la posibilidad de aumentar las exportaciones de tan importante producto del mundo entero.” [7]

Con la informatización, la televisión y otros medios que el desarrollo científico - técnico del momento exigen al profesor, podrá darse respuesta a un PEA desarrollador, promotor o agente del cambio educativo, además de ser variados, alternativos, adecuados al objetivo y al contenido, entre otros aspectos significativos.

La evaluación del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

Es el componente que responde a la pregunta ¿en qué medida? han sido cumplidos los objetivos del PEA. Es el encargado de regular el proceso, de ello se desprende que es un componente didáctico que juega un papel trascendental en el cambio educativo, pero paradójicamente resulta ser uno de los que más insatisfacciones presenta para alcanzar tamaño propósito, debido a todo el lastre que arrastra de la Enseñanza Tradicional.

En este sentido la Dra. Rita M. Álvarez, plantea:

“La evaluación tradicional es antieducativa, está despojada de todo rasgo formativo y, muy por el contrario, deja huellas negativas, y a veces traumáticas. Por otra parte, los resultados de esta evaluación, al estar descontextualizados, tienen muy poco uso práctico; no son aplicables al proceso docente, ni a la superación personal del alumno, ni al mejoramiento curricular. Es antieconómica, antiproductiva, antiracional. La evaluación tradicional puede ser identificada por los adjetivos siguientes: Sumativa, cuantitativa, terminal, subjetiva, cognoscitivista, autoritaria, descontextualizada, deshumanizada, burocratizada, antieconómica.” [8]

Esta autora hace referencia a los propósitos que debe seguir la evaluación a partir de la resignificación que la misma requiere para que el PEA sea verdaderamente desarrolllador, cuando dice que entre las finalidades de este componente estrechamente relacionado con el contexto social en el que está inserto, y con el resto de los componentes del PEA, su nueva concepción, deberá tener en cuenta:

Evaluar para que sirva de referente al individuo:

? Para que lo haga más consciente de su realidad
? Para que pueda enfrentarse a nuevas situaciones
? Para que pueda utilizar la información adquirida en la toma de sus decisiones
? Para provocarle estímulos y motivaciones de un aprendizaje significativo

---

[7] Mesa Redonda Informativa “Avance sostenido de la informatización en Cuba”. Aparece en: Periódico Granma. Año 38. Nro. 61. 12 de marzo del 2002. La Habana.
[8] ALVAREZ DE ZAYAS, R. M.: Ob. Cit. Pág. 78.

Evaluar para que sirva como referente al mejoramiento del proceso educativo:

- Para recoger información y obtener juicios de valor.
- Para interpretar la actividad educativa, de suerte que optimice sus perspectivas cualitativamente.
- Para que se pueda valorar todas las dimensiones del proceso educativo.
- Para que pueda servir de orientación a profesores y alumnos, y a metodologías, estrategias, etc.
- Para establecer nuevas finalidades de la educación: en productos y procesos.
- Para que se amplíe el alcance de la propia evaluación, a todos los elementos que gravitan en torno al proceso: profesor, familia, curriculum, institución escolar.

Evaluar para que sirva como referente social:

- Para que garantice acreditación adecuada de la educación.
- Para que gane en rentabilidad la evaluación: sea más útil y productiva la aplicación de sus resultados.
- Para que la educación gane en prestigio social.

Finalmente lo que la misma autora denomina "intento" de sistematizar una definición de evaluación:

"La evaluación es un proceso inherente a la educación, que se inserta en el ambiente general de la sociedad, es de naturaleza totalizadora, remitido a la complejidad de los factores que intervienen en el proceso educativo, en el que juega papel fundamental el profesor, guía de dicho proceso.

Tiene funciones instructivas y educativas y se pone al servicio de valores universales y contextuales particulares.

Metodológicamente se basa en la obtención de información (evidencias) representativas del estado de desarrollo del proceso en un momento determinado especialmente referido al aprendizaje individual y grupal de los alumnos; evidencias que se someten a la interpretación y comprensión de la realidad para emitir juicios de valor, que conducen a la toma de decisiones y de reorientación, cuyo propósito esencial es el mejoramiento de la calidad de la educación."[9]

A partir de ese intento, resume las cualidades de la evaluación para el nuevo modelo, el que deberá ser capaz de responder a un PEA desarrollador, promotor o agente del cambio educativo:

[9] ALVAREZ DE ZAYS, R. M.: Ob. Cit. Pág. 78.

Desarrolladora, procesual, holística, contextualizada, democrática, formativa (al servicio de valores), cualitativa, investigativa, sistemática, que contemple la revalorización de errores, que tengan en cuenta indicadores que garanticen su objetividad, que promueva y transite por formas como la heteroevaluación, coevaluación y la autoevaluación, entre otras cualidades significativas, que garanticen un cambio cualitativamente superior.

Las formas de organización del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

Las formas organizativas constituyen el componente integrador del PEA, esto se evidencia en la manera en que se ponen en interrelación todos los componentes personales y no personales del proceso. Las formas reflejan las relaciones entre profesor y estudiantes en la dimensión espacial y temporal del proceso.

Con respecto a la dimensión espacial , el proceso se puede desarrollar con un profesor y un grupo grande, reducido, o un solo alumno. En correspondencia con los objetivos que se determinen, las formas organizativas pueden cambiar hasta en el transcurso de una misma clase, por eso al igual que el método este componente es dinámico, ajustable a las condiciones y necesidades específicas del PEA en cuestión.

Responden a la pregunta: ¿Cómo organizar el PDE? Existen diferentes formas de organización, de ellas pudieran señalarse: tutorial, grupal, frontal, dirigida o a distancia, por correspondencia, académica o laboral, clases (típicas, televisivas, digitalizadas), la consulta y otras formas.

A manera de resumen, en sentido general las formas de organización que respondan a un PEA desarrollador, promotor o agente del cambio educativo, deberán ser: flexibles, dinámicas, significativas, atractivas, que garanticen la implicación del estudiante y que fomenten el trabajo independiente en estrecha relación con el grupal, entre otros aspectos significativos.

ESTUDIA, INTEGRA, CONSTRUYE CONTENIDOS, APRENDE Y DESARRÓLLATE.

DECÁLOGO DEL MAESTRO Y LA MAESTRA MODERNA.

1. Enseñarás la verdad y la rectitud, y criticarás y la superchería y la deshonestidad.
2. Despertarás la curiosidad, respetarás las vocaciones honestas y estimularás la solidaridad y la responsabilidad cívica.
3. Enseñarás a aprender y obrar por cuenta propia y a ser útil a los demás.
4. Cultivarás la actitud crítica y exploratoria: enseñarás a cuestionar, a discutir racionalmente y a respetar los hechos.
5. Serás tan exigente como generoso, pero tendrás presente que la letra no entra con sangre sino con la recompensa por la tarea lograda.
6. No aburrirás.
7. Te empeñarás en ganar la carrera con el televisor.
8. Nunca dejarás de aprender.
9. Te interesarás por las circunstancias de tus alumnos y buscarás la cooperación de sus padres.
10. Contribuirás a mantener y desarrollar las organizaciones culturales de tu comunidad.

Mario Bunge.

? **Lee y analiza bien el anterior decálogo y después responde a las preguntas que aparecen a continuación.**

a) ¿Qué opinas de este decálogo a partir de lo que has aprendido acerca de cómo debe ser un maestro?
b) ¿Cuáles de las tareas básicas a realizar por el maestro dentro de su rol profesional se aprecian en cada uno de los 10 aspectos que propone este decálogo? ¿Por qué?
c) Selecciona 3 aspectos que se correspondan con las 3 funciones específicas del maestro.
d) ¿Qué características del PEA son las que más se evidencian en este decálogo? Arguméntalas.
e) Elabora tu propio decálogo con lo aprendido. Comunícalo a tu grupo y llega a conclusiones acerca de cuál debe ser el mejor deber ser del maestro.

? **A continuación se te ofrecen 5 "tesis martianas" (extraídas por la Dra. Lidia Turner, de la obra de nuestro apóstol) Léelas, analízalas y después responde lo que se te pregunta al respecto.**

1. Los niños saben más de lo que parecen.
2. Solo se aprende bien lo que se descubre.
3. Que el niño no diga, no toque, no haga nada que no sepa explicar.
4. La mente es como las ruedas de los carros.
5. Que la escuela sea sabrosa y útil.

a) ¿Consideras que estas tesis están vigente en la actualidad? ¿Por qué?
b) ¿Qué relación puede establecerse entre estas tesis y los componentes del PEA?
c) ¿Qué tipo de PEA sería el que de cumplimiento a estas tesis martianas? ¿Por qué?

? **Ahora te invitamos a que participes con tu grupo en la técnica "El camino lógico" El ejemplo de clase que se te ofrece es de Química, pero puedes crear otro con la asignatura que prefieras.**

1. Forma 7 equipos.

2. Cada equipo hará su camino lógico, con un juego de tarjetas con las preguntas que responden a cada uno de los componentes: ¿para qué?; ¿qué?; ¿cómo?; ¿con qué?; ¿en qué medida? en la cara de éstas y por su reverso el ejemplo de la clase. Puedes enriquecer o modificar el ejemplo dado a partir de lo que conoces del tema. De las 7 tarjetas una aparecerá en blanco para deducir cuál es el componente que falta y su parte correspondiente del ejemplo dado.

3. Expón en plenaria cuál es el camino lógico de tu equipo, para ello puedes ir al pizarrón a pegar las tarjetas ordenadas, o de lo contrario escribir el contenido de las mismas.

4. Fundamenta el camino lógico elegido por el equipo.

5. Prepárate para discutir fraternalmente, es decir respetando las reglas facilitadoras del trabajo creativo en grupos, con el resto de los equipos y defender el camino seleccionado por el tuyo.

EJEMPLO DE QUÍMICA

Tarjeta # 1: ¿Para qué?
Definir los conceptos: óxido, óxido metálico y óxido no metálico.

Tarjeta # 2: ¿Qué?
Unidad III “Los óxidos”
Asunto: Definición de óxidos, de óxidos metálicos y no metálicos.

Tarjeta # 3: ¿Cómo?
1. Partir de los conocimientos previos que posee el alumno acerca de las propiedades químicas del oxígeno, al reaccionar con los metales y no metales, formando un compuesto binario.
2. Poner ejemplos de diferentes óxidos existentes en la Naturaleza. (maestro y alumno)
3. Escribir las fórmulas correspondientes en la pizarra,.(el alumno propondrá cuáles)
4. Comparar la composición de estas sustancias. (maestro y alumno)
5. Hacer notar que en las composiciones siempre hay oxígeno, mientras el otro puede ser un metal o un no metal.
6. Verificar lo anterior en la Tabla Periódica mural o la del libro.
7. Presentar muestras minerales
8. Definir qué es un óxido, un óxido metálico y un óxido no metálico. (seguir los pasos para formar conceptos)
9. Tarea: Dar un listado de óxidos para que comparen sus propiedades.

Tarjeta # 4: ¿Con qué?
1. La pizarra.
2. El libro de texto.
3. La tabla periódica.
4. Útiles y reactivos (tubos, frascos, agua, óxido de cromo, de calcio, y otras muestras de minerales).
5. Franelograma.
6. Tirillas de cartón o papel (franelógrafo)
7. La voz del profesor

Tarjeta # 5: ¿En qué medida?
De la siguiente relación de sustancias:

___________ ___________ ___________
___________ ___________ ___________

A) Determine cuáles son óxidos metálicos y cuáles son óxidos no metálicos.
Seleccione dos de ellos (metálico y no metálico) y diga cuál es su composición.

Nota: Recuerda que aparecerá una tarjeta en blanco para determinar el componente que es y escribir la parte correspondiente del ejemplo.

- **Elabora un mapa conceptual con un mínimo de 10 conceptos utilizados en este capítulo y donde el concepto principal sea el Proceso Enseñanza-Aprendizaje.**

- **Valora si con la caracterización presentada de PEA este puede ser desarrollador y por tanto agente del cambio educativo.**

BIBLIOGRAFIA

1. Addine, F.F. et al: "Didáctica y optimización del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje." IPLAC. Impresión ligera. C. de La Habana, 1998.

2. Alvarez de Zayas, R.M: "Hacia un currículum integral y contextualizado." Editorial Academia. C. de La Habana, 1997.

3. Alonso,C.M.,et al: "Los estilos de aprendizaje .Procedimientos de diagnóstico y mejora". Ediciones Mensajero. S.A. Bilbao. 1994.

4. Colectivo de autores CEE. ISPEJV. Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Edición Mora Carnet. C. de La Habana, 2001.

5. Colectivo de autores. "Hacia una eficiencia educativa. Una propuesta para debate." ISPETP. ITSA. Editorial Politécnica. C. de La Habana, 1993.

6. Danilov. M. A. et al: Didáctica de la Escuela Media. Editorial de Libros para la Educación. C. de La Habana, 1980.

7. Fong, Guadalupe: "El proceso de enseñanza aprendizaje." Revista Armo. México. Enero- marzo.1979. No.34 .

8. Llantada M. M: "Calidad educacional. Actividad pedagógica y creatividad." Editorial Academia. C. de La Habana, 1998.

9. Medina Rivilla, et al: "Didáctica .Adaptación .El curriculum. Fundamentación: Diseño Desarrollo y Evaluación." Ediciones UNAM. España, 1991.

10. Minujin. A. y Avendaño. "Una escuela diferente" Editorial Pueblo y Educación. C. De La Habana, 1988.

11. Perera C.F. "Enfoque interdisciplinar profesional de la enseñanza aprendizaje de la Física para la especialidad de Biología de la Licenciatura en Educación." Tesis en Opción al Título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. 2000.

12. Pozo, J.: "Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje." Editorial

Alianza. España, 1996.

13. Rojo, G. M: “Maestros para el desarrollo.” Revista Crecemos. Año 5 Núm.2. Cuba. Puerto Rico. 1998.

14. Vigotsky, L. S. :Fundamentos de Defectología. Obra Completas. Tomo 5. Editorial Pueblo y Educación, C. de La Habana,1995.

15. _____________: Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. C. de La Habana, 1982.

16. ____________: Interacción entre enseñanza y desarrollo. Impresión ligera. Universidad de La Habana, (s/a)

CAPÍTULO 6. LOS OBJETIVOS FORMATIVOS Y LA INTENCIONALIDAD POLÍTICA EN EL PROCESO PEDAGÓGICO. VÍAS PARA SU APROVECHAMIENTO.

Autores: - MSc. Margarita León García.
- MSc. Roberto Abreu Regueiro.

Cualquier temática que se pretenda abordar en el ámbito pedagógico o más general, en el contexto educativo, debe partir del obligado análisis de los objetivos.

Si se parte del indispensable diagnóstico integral, habrá que tener en cuenta el objetivo que se pretende con el diagnóstico y para qué se precisa diagnosticar. ***"Se diagnostica para saber el nivel de logros alcanzados, qué hay que modificar en función del objetivo esperado".***[1]

El diagnóstico integral lleva a la determinación y formulación de objetivos objetivamente concebidos.

El material que a continuación se presenta, aborda la problemática relativa a la formulación de los objetivos y su relación con la intencionalidad política del proceso pedagógico. No pretende ser un trabajo acabado ni definitorio, por el contrario, es un material de reflexión, de discusión y por qué no, de confrontación.

La educación tiene la función principal de garantizar la transmisión y asimilación de las experiencias de una generación a otra. En el sentido estrecho, ***" (...) es el proceso organizado por los educadores encaminado a la FORMACIÓN de convicciones, actitudes, valores, ideales, conocimientos y modos de conducta."***[2]

Desde su definición, el proceso de formación está en el centro de la educación.

Este proceso de formación no se puede identificar solo con la iniciación de las convicciones, ideales, valores, conocimientos entre otros, sino que en él se dan tres importantes niveles:

- ✍el proceso de preparación para que el estudiante conforme recursos que le permitan incorporar valores, actitudes, ideales, convicciones, conocimientos y modos de actuación,
- ✍un nivel de consolidación de estos valores, actitudes, ideales y demás aspectos y

---

[1] MINED.: Seminario Nacional para el personal docente. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2000. Pág. 2.

[2] MORALES M. Y OTROS.: La educación patriótico revolucionaria del trabajador en formación. Informe de Investigación. CEPROF. ISPETP. La Habana, 1999. Pág. 6.

✍un tercer nivel que le permita proyectarlos (desarrollo) y aportar nuevos elementos a ese proceso de formación (transformación).

De ahí, que **lo formativo** es lo más general, pero ello incluye la formación inicial, la consolidación y el desarrollo de la personalidad de los estudiantes que los pone en condiciones de asumir una actitud transformadora.

La educación tiene una estrecha relación con la instrucción. Ellas se conciben como momentos interrelacionados de un mismo proceso: el proceso pedagógico. Sin embargo no siempre se concibe esta unidad así, sino que, existen otras formas de ver la unidad educación instrucción: como procesos paralelos o independientes entre sí.

Esto se debe fundamentalmente a las siguientes causas:

✍limitar lo educativo a lo afectivo,

✍concebirlos como esferas de actuación independientes, es decir, dicotomizarlos,

✍situar ambos conceptos al mismo nivel o el predominio de uno sobre otro,

✍reducir el significado de esta unidad al hablar de proceso docente - educativo,

✍comprender el término docente como sinónimo de instrucción,

✍considerar que esta unidad se da espontáneamente.

Es preciso recordar entonces que todo momento instructivo es a la vez educativo y viceversa, que lo instructivo conduce a lo educativo en la clase, que la diferencia entre estos conceptos es relativa y sobre todo de naturaleza técnica y que ambos (educación e instrucción) son el resultado de un solo proceso: el aprendizaje.

El aprendizaje como proceso de formación de la personalidad, tiene una marcada intencionalidad política, dada por la propia esencia clasista de la educación.

Para lograr una definición lo más exacta posible de intencionalidad política, se localizó en el diccionario, primero la palabra intención.

Intención: Deseo **deliberado_**de hacer algo. Se puede ver que la intención implica un acto consciente.

Política: Actividad vinculada con las relaciones entre las clases, las naciones y otros grupos sociales y cuya esencia consiste en conquistar, mantener y utilizar el poder.

Al establecer la relación entre ambos términos, entonces se puede considerar que la intencionalidad política tiene que ver con la actividad deliberada que se realiza para mantener y utilizar el poder, en nuestro caso, el poder del pueblo, conquistado tras largos años de lucha. Carece por tanto de espontaneidad.

La política se manifiesta en estrecha relación con lo ideológico, abarca toda una actividad dirigida a desarrollar en las personas las ideas, puntos de vista, convicciones, criterios, conocimientos y modos de conducta que interesan a la clase social en el poder.

Así entonces, el trabajo político - ideológico es dirección y objetivo de la educación y abarca todo el sistema de actividades que se vincula con lo moral, lo laboral, lo estético, lo intelectual, lo científico - técnico, lo económico, lo histórico, lo patriótico, lo vocacional y otros contenidos de la educación, y a la vez, tiene una expresión en ellos.

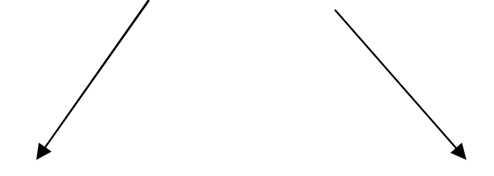
A partir de este análisis, una definición de intencionalidad política en el proceso pedagógico podría ser:

> **EFECTO QUE SE QUIERE ALCANZAR EN LA FORMACIÓN POLÍTICO-IDEOLÓGICA DEL SUJETO A TRAVÉS DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES Y EXTRACLASES.**

Por lo tanto, se utiliza el término intencionalidad política en el sentido de dejar bien claro a qué intereses responde esa intencionalidad, pero más que política es una intencionalidad FORMATIVA, vinculada estrechamente al aprovechamiento de todas las potencialidades educativas del proceso pedagógico en sus distintas direcciones.

La intencionalidad política se logra durante el proceso pedagógico de la asignatura, el año y la carrera. Es un proceso al cual están vinculados los componentes personales del proceso, transformando juntos el objeto de aprendizaje mediante la ejecución de diferentes tareas. Entonces:

LA INTENCIONALIDAD POLÍTICA ESTÁ:



EN EL CONTENIDO	**EN EL PROCESO MISMO**
(conocimientos, habilidades, valores)	**(métodos, medios, organización, evaluación, y sistema de actividad-comunicación.)**

Ahora bien., para que algo se logre en el proceso pedagógico, ese algo tiene que estar declarado desde los objetivos, porque los objetivos son, en sí mismos, intención pedagógica.

El objetivo es la categoría rectora del proceso pedagógico porque este encarna, en un modelo pedagógico, la necesidad social, el encargo social.

Expresa el propósito, la aspiración. Enuncia de manera anticipada y planificada el resultado del proceso educativo en cuanto a los cambios que deben producirse en la manera de pensar, actuar y sentir de los estudiantes.

Recoge en su formulación, los conocimientos. y habilidades a alcanzar por los estudiantes así como las convicciones, sentimientos, valores que debe desarrollar.

En la literatura pedagógica se han definido objetivos educativos y objetivos instructivos. Los primeros referidos a grandes propósitos educativos, generales, en las aspiraciones de formación y transformación de los estudiantes, los segundos, más dirigidos a los conocimientos, habilidades y actitudes y valores que de forma más inmediata se pretenden lograr. (El concepto de inmediatez depende del tiempo en el cual se enmarca el cumplimiento de los objetivos).

Hoy se introduce un término nuevo: **OBJETIVOS FORMATIVOS.**

A continuación se presenta un ejemplo de cómo podría encontrarse formulado un objetivo. Es de un Programa de educación para la Salud, que será utilizado para tratar el resto de los ejemplos que se presenten.

Objetivo: Caracterizar las enfermedades parasitarias a partir de sus vías de transmisión, agente causal y manifestaciones en los enfermos con actitud crítica ante la irresponsabilidad social en relación con las enfermedades y su transmisión teniendo en cuenta la concepción de la salud como derecho de todos en el proyecto social socialista cubano.

Si se reflexiona sobre este objetivo de una Unidad. se puede observar que:
- Precisa los conocimientos, habilidades y modos de actuación del alumno.
- Precisa la intencionalidad política (formativa).

Entonces este es un OBJETIVO FORMATIVO.

Son objetivos formativos aquellos objetivos que formulan explícitamente la intencionalidad política.

¿Cómo puede quedar expresada en un objetivo la intencionalidad política?. Se presentan algunos ejemplos, que no constituyen en ningún modo recetas, sino

solo sugerencias motivadoras de buscar muchas otras posibilidades de influir en la educación de los estudiantes.

✍Demostrar patriotismo.

✍Demostrar amor por la flora y la fauna.

✍Mostrar interés por la problemática ambiental.

✍Rechazar las agresiones imperialistas contra la flora de importancia económica y la salud del hombre.

✍Mostrar una conducta responsable ante la sexualidad.

✍Manifestar sentimientos de admiración por las hazañas laborales y los valores morales de hombres dedicados al estudio de la ciencia.

✍Evidenciar relaciones causa - efecto.

✍Valorar el trabajo científico de hombres relevantes.

✍Proyectarse críticamente ante la posición asumida por una persona o país.

✍Expresar su antimperialismo.

✍Valorar la posición firme del pueblo cubano a mantener su independencia.

✍Manifestar su formación laboral y vocacional.

✍Apreciar la belleza de la naturaleza y las transformaciones económico-sociales surgidas del trabajo del hombre.

✍Manifestar una cualidad personal o un valor. (sentido crítico, independencia, responsabilidad...)

Ahora bien, el objetivo formativo debe expresar la intencionalidad política y también los conocimientos y habilidades con los cuales se relaciona. La intencionalidad política está vinculada al propio contenido o al proceso como ya se planteó. Otra forma de formularlo nos llevaría a la inconsecuencia de separar lo instructivo de lo educativo.

En la actualidad se están presentando dos tendencias al formular los objetivos formativos. (De ahora en adelante, simplemente objetivos)

1. Comenzar por la declaración de la intencionalidad política y seguidamente plantear la habilidad, conocimientos y el resto de los componentes del objetivo y

2. Comenzar por la declaración de la habilidad, los conocimientos y demás componentes y finalizar con la intencionalidad política.

El primer caso se usa preferentemente para formular objetivos de asignaturas, años y carrera.

Por ejemplo:

Mostrar correctos hábitos de convivencia social y conducta responsable ante la sexualidad y la salud individual y colectiva así como el rechazo a conductas inadecuadas en relación con el tabaquismo y el alcoholismo al explicar los fundamentos de la educación para la salud y las vías de transmisión de organismos parasitarios, sus formas de propagación y medidas de prevención.

Obsérvese que aparece claramente expuesta la intencionalidad política (efecto que se quiere alcanzar en la formación político – ideológica) y también la habilidad y conocimientos a ella asociados con cierto nivel de profundidad.

Es necesario cuidar que en la formulación de objetivos de programa, año y carrera se cometa el error de no precisar todos los elementos. Por otra parte, en este objetivo se expresan dos intenciones: una política (formativa) y otra cognoscitiva. Este es un problema que debe ser resuelto en la formulación de tal modo que se integren en el saber hacer del estudiante.

Este es un objetivo cuya intencionalidad política tiene un alto grado de generalidad, no alcanzable en una clase o actividad extraclase (aunque cada una tribute a ello), sino en un curso completo y con el conjunto de actividades del proceso pedagógico.

La segunda tendencia es más utilizada cuando se está preparando la clase u otra actividad del proceso pedagógico. (Debate político, turnos de reflexión etc.)

Objetivo: Caracterizar las enfermedades de transmisión sexual a partir de su agente causal, vías de transmisión y manifestaciones en los enfermos con una actitud crítica ante las conductas sexuales irresponsables y sus consecuencias teniendo en cuenta las consecuencias para la salud humana y social.

En este objetivo, la intencionalidad política está expresada a través del efecto que se quiere alcanzar en una actitud determinada del estudiante: la crítica a conductas irresponsables que afectan aspectos que son conquistas revolucionarias partiendo de la gratuidad y democratización de la salud.

También pudiera encontrarse un objetivo de programa de asignatura o carrera con esta tendencia. Por ejemplo:

Resolver problemas que se presenten en la práctica escolar relacionados con decisiones sobre salud individual y colectiva y la sexualidad que tributen a mostrar correctos hábitos de convivencia social y conducta responsable ante la salud y la sexualidad.

Para lograr formular adecuadamente los objetivos y que ellos contengan el efecto que se quiere alcanzar en la formación de los alumnos desde el punto de vista político - ideológico, es requisito fundamental un profundo dominio del contenido de la materia por parte del docente.

Es necesario hacer notar que la intencionalidad política que queda expresada en los objetivos es aquella que emana del contenido de la actividad, lo cual no excluye que el profesor aproveche otras potencialidades del proceso pedagógico mismo, que se dan como resultado de las relaciones entre él y sus alumnos o de la propia dinámica y lógica de la actividad.

A partir de la formulación de los objetivos, es preciso lograr lo que en ellos ha quedado expresado como intención pedagógica. Para analizar la forma en que el profesor puede, desde la formulación de los objetivos lograr la labor educativa, es necesario que se parta de las tres dimensiones que tiene dicha labor educativa.

Estas dimensiones son:

- docente (curricular) (docencia, investigación, producción)
- comunitaria
- socio - política.

Esta tridimensionalidad de la labor educativa debe ser orgánica, articulada y sistémica.

En el diagnóstico inicial efectuado por la investigación del CEPROF "La educación patriótico - revolucionaria del trabajador en formación" se detectaron que en el trabajo con estas dimensiones se presentan los siguientes problemas:

- espontaneidad,

- unilateralidad (verlas como esferas independientes)

- reduccionismo (sobrevaloración de lo sociopolítico)

- dicotomización,

- falta de sistematicidad,

- falta de integralidad,

- falta de coherencia,

- formalismo.

Centrando la atención en la dimensión curricular, que de hecho se interconecta con las demás, es necesario enfatizar en que este es el proceso fundamental de la vida universitaria, en el cual la educación se da a través de la instrucción y en unidad entre docencia, producción e investigación.

Su esencia es la salida político - ideológica de los contenidos científicos expresados en el lenguaje de la docencia, es decir, la relación ciencia - ideología.

La salida político - ideológica o aprovechamiento del potencial educativo del contenido depende de:

1. El modelo del profesional a formar o DEBER SER. Este modelo debe precisar el ideal a alcanzar, los conocimientos, habilidades, hábitos, valores, actitudes... obtenido por vía científica y empírica.

2. Diagnóstico del estado actual que debe ser dinámico, continuo e inacabado.

3. Particularidades del profesor, sus competencias científicas y sus competencias político – ideológicas

4. Las particularidades de las disciplinas y asignaturas.

La labor político - ideológica es tarea de todas las asignaturas, no hay asignatura libre de ideología.

Las asignaturas de ciencias sociales tienen como objeto directo de asimilación la ideología. Ese es su contenido específico. Por lo tanto su función es desarrollar el sistema de conocimientos político - ideológicos que sirven de base a la concepción científica del mundo.

En las asignaturas de ciencias no sociales, la ideología no constituye objeto directo de asimilación, esta se asimila fusionada al contenido específico y de acuerdo a la lógica de la ciencia. Por lo tanto, su función es aplicar, actualizar, ampliar, profundizar, concretar, perfeccionar el sistema de conocimientos político - ideológicos formado por las asignaturas de ciencias sociales. Ello requiere de un profundo dominio del contenido y de adecuadas relaciones interdisciplinarias.

El profesor, profesional de la Pedagogía y científico de ella, debe trabajar este potencial educativo. Para ello debe:

1. Partir del deber ser. (Modelo del profesional a formar).

2. Diagnosticar el estado actual de sus alumnos y sus potencialidades.

3. Determinar los aspectos de la actividad que poseen potencial educativo que satisfagan el deber ser.

4. Precisar las potencialidades esenciales en las cuales se enfatizará (fundamentalización) de acuerdo a los resultados del diagnóstico.

5. Ordenar y combinar las potencialidades seleccionadas de acuerdo a los diferentes sectores para lograr optimización y racionalidad.

6. Estructurar y preparar la actividad de forma tal que satisfaga el aprovechamiento del potencial seleccionado, siendo consecuente con la relación objetivo - contenido – método – medios - organización-evaluación, la atención a la tridimensionalidad del proceso y a la precisión de acciones concretas.
7. Control de la efectividad del proceso

RESUMIENDO:

- Los objetivos formativos constituyen una integración de los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales que esperamos lograr en los estudiantes.

- La intencionalidad política, al ser deliberada, debe ser pensada y declarada desde la propia formulación de los objetivos.

- Al contener niveles de generalidad diferentes, los objetivos formativos para programas, años y carreras podrán tener una formulación diferente a los de las clases y otras actividades extraclases, siempre y cuando, expresen todos sus componentes y sean una verdadera guía para el maestro y los estudiantes.

- Una correcta formulación de los objetivos debe llevar al maestro a una adecuada selección de los contenidos y metodología que le garantice el aprovechamiento del potencial educativo contenido en los mismos y declarado desde los objetivos.

BIBLIOGRAFIA:

1. Älvarez de Zayas, C.: Didáctica de los Valores. En II Taller Nacional sobre trabajo político-ideológico en la Universidad. Informe Resumen Anual. MES. Curso 1996-1997. La Habana, 1998.

2. Diccionario Filosófico. Editorial Progreso. Moscú, 1984.

3. Diccionario Larousse Básico Escolar. Buenos Aires, 1974.

4. Hernández Ciriano, I.: Problemas fundamentales de la Pedagogía. Reflexiones para una práctica crítica. ISPETP. La Habana, 1996.

5. Morales, M. y otros.: La educación patriótico revolucionaria del trabajador en formación. Informe de Investigación. CEPROF, ISPETP. La Habana, 1998.

6. Sánchez Noda, R.: Valores, integralidad y enfoque humanista. En II Taller Nacional sobre trabajo político-ideológico en la Universidad. Informe Resumen Anual. MES. Curso 1996-1997. La Habana, 1998.

7. MINED.: Seminario Nacional para el Personal docente. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 2000.

CAPÍTULO 7. LOS MAPAS CONCEPTUALES COMO ESTRATEGIA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

Autora: MSc. Ana María González Soca.

El objetivo fundamental de este trabajo consiste en facilitar a los maestros y maestras, una información elemental en el orden teórico, metodológico y práctico, de los mapas conceptuales, para que una vez comprendida la esencia de estos, puedan ser utilizados en un accionar didáctico que tribute al logro de aprendizajes significativos y desarrolladores en los estudiantes, y de un Proceso de Enseñanza - Aprendizaje desarrollador, capaz de tributar al cambio educativo que exige este recién iniciado siglo XXI.

Incursionar en lo relacionado con **los mapas conceptuales** requiere partir de dos aspectos, a nuestro juicio, son medulares: sus antecedentes y los elementos esenciales de la teoría psicológica en que se sustentan.

La idea de que los alumnos realicen esquemas conceptuales se inicia con la teoría de Jean Piaget, la cual propugna que para asumir una concepción adecuada del aprendizaje, se requiere como criterio básico, explicar cómo procede el sujeto para construir y crear, y no simplemente como se limita a repetir y a copiar.

La teoría piagetiana basada en una tendencia al **equilibrio** entre los procesos de **asimilación y de acomodación** explica cómo se puede conocer el mundo y también cómo cambia el conocimiento sobre él.

Tanto la asimilación como la acomodación se implican necesariamente y el equilibrio entre ambos procesos será el progreso de las estructuras cognitivas. A mayor equilibrio, menores serán los errores en la asimilación, pero sólo del desequilibrio es que surge el aprendizaje o cambio en el conocimiento.

Resulta interesante profundizar en los modelos que él elaboró para explicar el proceso de equilibración. ***En la superación de los desequilibrios, intervienen las respuestas adaptativas y las no adaptativas; las primeras son aquellas en las que el sujeto es consciente de la perturbación y hace intentos por resolverla; la segunda es todo lo contrario, él no hará nada por modificar sus esquemas, no se produce ningún aprendizaje.*** [23]

Es necesario destacar además, los trabajos realizados por K. Popper y A. R. Luria, en los aspectos epistemológicos y psicológicos. El primero de ellos al criticar el inductivismo y proponer el deductivismo como base del proceso científico, introdujo la necesidad de considerar las formulaciones teóricas como base de la

[23] Pozo, Juan I.: Teorías cognitivas del aprendizaje. Facultad de Psicología, Universidad de Madrid. Madrid, s/a. Pág. 181.

investigación; estas teorías se trabajaron como redes lógicas de conceptos. Luria, ideó determinados diagramas que demuestran los niveles de desarrollo y la capacidad intelectual de los sujetos de cualquier edad**.**

Otro antecedente importante lo constituye el constructivismo pedagógico y, dentro de éste, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, los supuestos filosófico - ideológicos que sustentan su propuesta y el desarrollo de la de sus seguidores, especialmente la del creador de los mapas conceptuales, el psicólogo constructivista, Josehp Novak.

Algunos estudiosos del tema plantean que el antecedente de los mapas conceptuales se encuentra en la práctica que siempre han desarrollado los docentes en su desempeño profesional y también cualquier sujeto que se auxilie de gráficos para asegurar la fijación de los conceptos.

No obstante, como quedó esbozado anteriormente, los mapas conceptuales constituyen un tipo de gráfico que, a diferencia de otros, tiene como rasgo esencial, basarse en la teoría del aprendizaje significativo de D. Ausubel.

Es por ello que J. Novak, requiere detenerse en la teoría ausubeliana, antes de explicar qué son, para qué se hacen, cómo se hacen, y qué importancia tienen los mapas conceptuales. A continuación se podrán apreciar algunos elementos de esa teoría que sirven de referente teórico para la construcción de dichos mapas.

Al referirse a la obra de Ausubel, Novak parte de la idea de que este autor es el primer psicólogo que creó una teoría de aprendizaje en la que es esencial el papel de los significados propios de los alumnos, y por ende la estructura y la naturaleza de los conceptos formados por ellos.

Siguiendo la misma línea de pensamiento, plantea que en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, se trata de responder interrogantes tan interesantes como estas:

? ¿Cómo trabaja la mente humana para adquirir información?
? ¿Cómo deben los profesores presentar nuevas informaciones a los estudiantes en el aula?
? ¿Cómo se deben organizar los contenidos curriculares?

También considera como algo muy importante que el docente pueda identificar los diferentes tipos de resultados de aprendizajes que se dan en el aula. Propone que para cada tipo, deberá proceder con una enseñanza que contemple condiciones externas diferentes, es decir, en correspondencia con los aprendizajes en cuestión.

Para clasificar los resultados del aprendizaje, sugiere dos dimensiones independientes:

? La forma en que se le presenta el material informativo al estudiante. (el aprendizaje puede ser, por recepción o por descubrimiento).

? La manera en que el estudiante incorpora, integra la información a su estructura cognoscitiva. (el aprendizaje puede ser por repetición o memorístico y también significativo)

En un breve análisis de estos tipos de aprendizajes enunciados por Ausubel, pudiera sintetizarse:

Aprendizaje por recepción: El alumno, en su tarea de aprendizaje no tiene que hacer ningún descubrimiento independiente, sólo se le exige que internalice el material presentado para que pueda reproducirlo posteriormente. Según Ausubel este aprendizaje puede resultar significativo, y añade que el mayor número de material de estudio se adquiere mediante este aprendizaje.

Aprendizaje por descubrimiento: No se le suministra lo relevante de la tarea, al alumno, sino que él lo descubre antes de incorporar lo significativo a su estructura cognoscitiva, por ello se plantea que este tipo de aprendizaje permite resolver los problemas cotidianos, y facilitar que el contenido resulte significativo.

Aprendizaje por repetición o memorístico: La tarea consta de asociaciones arbitrarias, el alumno carece de conocimientos previos, internaliza de modo arbitrario, al pie de la letra.

Aprendizaje significativo: El alumno relaciona sustancialmente (no al pie de la letra) el material nuevo con su estructura cognoscitiva. Obviamente éste resulta ser el aprendizaje más importante.

Este aprendizaje significativo, se divide a su vez en tres tipos de aprendizajes fundamentales:

a) **Por representaciones**: adquisición de vocabulario, previa a la formación de conceptos y posterior a esta.

b) **Por conceptos**: formación (a partir de los objetos) adquisición (a partir de conceptos preexistentes) en la formación se contempla la comprobación de hipótesis y en la adquisición se cumplen los principios de diferenciación progresiva (concepto subordinado) de integración jerárquica (concepto supraordinado) y la combinación (concepto del mismo nivel jerárquico).

c) **Por proposiciones**: a partir de los conceptos preexistentes.

El concepto fundamental de la teoría ausubeliana es el **aprendizaje significativo**, del que plantea es, "un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo."

Al profundizar en la definición, prosigue: ***"La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él."*** [24]

Queda establecido pues, que para obtener un aprendizaje significativo se requieren dos condiciones fundamentales:

1. Que el estudiante tenga una actitud positiva hacia el aprendizaje, es decir que esté dispuesto a relacionar la información nueva que recibe con su estructura cognoscitiva.

2. Que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativa para cada estudiante.

De igual forma para que exista aprendizaje significativo tiene que darse una interacción entre la información nueva y las ideas existentes en la **estructura cognoscitiva** de los estudiantes.

Esta estructura se refiere al contenido total y a la organización de ideas que un individuo posee en cualquier área del conocimiento. Está dirigida a la obtención y retención significativa de los nuevos aprendizajes, juega un papel importante en los cambios del comportamiento.

En el aula esta estructura representa la experiencia que tienen los estudiantes en el momento del aprendizaje, cuestión esta de gran importancia en el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje. No es casual entonces que Ausubel afirme que si él tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, plantearía como el más importante, en cuanto a influir en el aprendizaje, aquello que el alumno ya sabe, por tanto, el maestro debe averiguar esto y enseñarle consecuentemente.

Del modo como una persona percibe e interactúe con los aspectos psicológicos del mundo personal, físico y social dependerá la formación y desarrollo de su estructura cognoscitiva.

En esta interacción tan interesante encontramos que las motivaciones de un sujeto dependen de su estructura cognitiva y por tanto el cambio de motivación implica un cambio lógico en tan compleja estructura.

David Ausubel afirma que la estructura cognoscitiva de una persona es el factor que determina que el material nuevo se torne significativo y poder lograr así su adquisición y retención; con esto queda claro que las ideas nuevas sólo pueden

---

[24] Gimeno, S, et al.: "Comprender y transformar la enseñanza" Editorial Morata. Madrid, 1992. p. 46.

aprenderse si se refieren, y están relacionadas, con los conceptos y proposiciones ya disponibles por el sujeto, en dicha estructura.

En este sentido, reiteramos, lo que para Ausubel es fundamental en el aprendizaje significativo como proceso: los pensamientos expresados simbólicamente de modo no arbitrario y objetivo, se unen con los conocimientos ya existentes en el sujeto, por lo que la clave en cuestión de este aprendizaje está en relacionar el nuevo material con las ideas ya existentes en la estructura cognoscitiva del estudiante. A partir de estas ideas cabe preguntarse ¿cómo a través del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje puede influirse en la estructura cognoscitiva?

En la interacción del estudiante con su entorno, muchas pueden ser las formas o vías para influir en su estructura cognoscitiva, de ellas pueden destacarse:

? Los métodos de presentación del material de estudio.

? El uso de materiales didácticos adecuadamente programados.

? El poder explicativo y las propiedades integrativas de los conceptos y proposiciones que se le presentan al alumno.

? Tener en cuenta, entre otros, a los factores motivacionales, sociales y de personalidad.

Otro concepto importante, relacionado con el de la estructura cognoscitiva, y necesario para la mejor comprensión del aprendizaje significativo y de los mapas conceptuales, es el de **desarrollo cognoscitivo**, que se caracteriza por los cambios que ocurren en el sujeto en función de su edad y experiencia.

Para la práctica educativa estos cambios definen diferencias entre los procesos de aprendizaje de los estudiantes de los distintos niveles de enseñanza y también en las estrategias de enseñanza a seguir por los maestros.

Ausubel asume las etapas generales del desarrollo evolutivo del hombre propuestas por Piaget, y consistentes en:

? Una etapa preoperacional que se caracteriza por la adquisición de conceptos primarios, formados por experiencias directas, muy ligada a los procesos perceptivos.

? Una etapa que comprende las operaciones concretas, lo que se refiere a la captación de los conceptos secundarios y a la utilización de abstracciones secundarias significativas. En esta etapa se utiliza la transferencia en la consecuencia de nuevos aprendizajes.

? Una etapa lógico - abstracta que consiste en que el sujeto basa sus razonamientos utilizando los métodos inductivo y deductivo, se da a partir de la

adolescencia y se distingue, según Ausubel, por la capacidad de manejar relaciones verbales, prescindiendo de las relaciones concretas, con este tipo de relación el sujeto está apto para formar conceptos.

Indudablemente el hecho de que los profesores puedan realizar un diagnóstico que les permita conocer cuáles son las estructuras y el desarrollo cognoscitivo de sus estudiantes y brindar una atención individualizada a tenor de ello, es algo que tiene gran valor y tributa en la calidad del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

A partir de la teoría ausubeliana, se proponen un conjunto de estrategias que el profesor puede seguir en los tres momentos principales de la clase, o sea, lo mismo para su inicio, como para su desarrollo, que para su culminación, justamente una de esas estrategias la constituyen los mapas conceptuales, el tema que nos ocupa.

¿Qué es un mapa conceptual?

Muchas son las definiciones, descripciones o caracterizaciones que le dan respuesta a esta interrogante; Joseph Novak, su creador, lo define como:

"Una forma de ilustrar y de evidenciar las estructuras cognoscitivas o de significado que los individuos y los alumnos tienen y a partir de los cuales perciben y procesan sus experiencias."

...un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones.

...un método para mostrar, tanto al profesor como al alumno, que ha tenido lugar una auténtica reorganización cognitiva" [3]

Sin lugar a dudas, las ideas anteriores acerca de lo qué es un mapa conceptual permiten adentrarnos en lo que es la estructura externa de los mapas conceptuales, o lo que Ontoria denomina sus elementos fundamentales. De manera generalizada se plantea que el mapa conceptual contiene los elementos siguientes:

1. **Términos conceptuales.**

Asumiendo por concepto "una regularidad en los acontecimientos o en los objetos que se designa mediante algún término" (Novak), los conceptos tienen, según este autor, desde la perspectiva del individuo, determinadas características, entre estas:

[3] ONTORIA, A. ET AL.: Mapas conceptuales. Una técnica para aprender. Ediciones ASA. Lisboa, 1994. Pá. 28.

- ? Son las imágenes mentales que provocan las palabras o signos con los que se expresan regularidades.
- ? Esas imágenes mentales tienen elementos comunes en todos los individuos y matices personales, es decir, nuestros conceptos no son exactamente iguales, aunque usemos las mismas palabras. "Los significados son idiosincráticos por naturaleza".

- ? Este carácter idiosincrático se explica por la forma peculiar en que cada uno capta inicialmente el significado de un término, la experiencia acumulada al respecto, los sentimientos y emociones que provoca, etc. Así por ejemplo el concepto "cigarro", no significa lo mismo para un fumador empedernido, que para un ecologista; de esto se desprende, entre otras causales, el porqué en ocasiones resulte tan difícil entenderse con las demás personas.

Para algunos autores debe establecerse, la diferencia entre conceptos e imágenes mentales: estas tienen un carácter sensorial y los conceptos, abstracto; para ellos, puede decirse que los conceptos son imágenes de imágenes.

Un número reducido de conceptos se adquiere pronto mediante el descubrimiento. La mayor parte de los significados asignados a las palabras se aprende a través de proposiciones que incluyen el nuevo concepto, aunque la ayuda empírica facilite este aprendizaje.

Con respecto a los nombres propios, que designan ejemplos de conceptos constituyen un tercer tipo de términos, que provoca imágenes, pero no expresan regularidades sino una singularidad. En los mapas conceptuales estos nombres propios pueden aparecer como ejemplos de conceptos y, como cualquier ejemplo, no deben enmarcarse, pero los conceptos sí se colocan dentro de elipses o recuadros.

2. Proposiciones

Se forman al unir dos o más conceptos, mediante palabras, (palabras enlaces) conformando una unidad semántica que afirma o niega algo de un concepto. Tiene gran valor, por cuanto va más allá de su denominación.

3. Palabras enlaces.

Se escriben con letra minúscula, junto a las líneas de unión, para aclarar el sentido de lo que se expresa.

Cuando el mapa se complica, aparecen distintas ramas o líneas conceptuales y pueden aparecer **relaciones cruzadas**, es decir, líneas de unión entre conceptos que no están ocupando lugares continuos sino que se encuentran en líneas o ramas conceptuales diferentes, y que al ocupar niveles diferentes, aparentan no estar relacionados; cuando el estudiante es capaz de establecer este tipo de relación, da indicios de poseer un pensamiento creativo.

4. **Relaciones entre los conceptos mediante líneas que los unen.**

En sentido general esta líneas en los mapas conceptuales, carecen de saetas, lo que no sucede en otros tipos de esquemas, es válido señalar que algunos especialistas las recomiendan en el caso de las relaciones cruzadas, a tenor de su especificidad. **(Ver Anexo 1)**

Después de haber examinado lo que pudiera considerarse los elementos más simples de los mapas conceptuales, o sea su estructura externa resulta necesario e imprescindible examinar su parte estructural más importante, la interna, pues el gráfico, sólo es la manifestación de una estructura mental de conceptos y proposiciones. Esta arista interna es la que permite calificarlo como técnica cognitiva y relacionarlo con el aprendizaje significativo, y tiene entre sus características, aquellas que lo distinguen de otros recursos gráficos y de otras estrategias o técnicas cognitivas.

Otras características estructurales del mapa conceptual

1. **Jerarquización**

En los mapas los conceptos están dispuestos por orden de importancia o de "inclusividad". Los conceptos más inclusivos ocupan los lugares superiores de la estructura gráfica. Los ejemplos se sitúan en último lugar y como hemos dicho anteriormente no se enmarcan**.** Por tanto, es necesario puntualizar dos cuestiones importantes.

? En un mapa conceptual sólo debe aparecer una vez el mismo concepto.

? Leerlo de arriba hacia abajo.

2. **Selección**

Los mapas constituyen una síntesis o resumen que contiene lo más importante o significativo de un mensaje, tema o texto. Previamente a la construcción del mapa hay que seleccionar los términos que hagan referencia a los conceptos en los que conviene centrar la atención.

3. **Impacto Visual**

Esta característica se apoya en la anterior. Se aconseja no dar por definitivo el primer mapa que hayamos trazado, sino tomarlo como borrador y repetirlo para mejorar su presentación. Se sugiere que para mejorar este impacto se destaquen los términos conceptuales con letras mayúsculas y enmarcados con elipses, esta figura es preferible al rectángulo para aumentar el contraste entre las letras y el fondo. **(Ver Anexo 2)**

En cuanto a la utilización e importancia que tienen los mapas conceptuales algunos autores han expresado criterios tan interesantes como los siguientes:

"***El mapa conceptual como estrategia de aprendizaje centrada en el estudiante favorece el desarrollo de habilidades para el procesamiento de la información y eleva la autoestima."***[4]

" Los mapas conceptuales, empleados como instrumento de exploración de las concepciones alternativas que tienen los alumnos acerca de los conceptos, permiten recolectar información sobre las aproximaciones que se tienen, de aquello que es aceptado por la comunidad de especialista sobre los mismos."[5]

"El mapa conceptual, como herramienta de trabajo para la confrontación y el análisis de las formas de pensar entre alumnos; entre alumnos y profesor; y entre el grupo y la información proporcionada, brinda mejores oportunidades para un aprendizaje significativo" [6]

" El mapa conceptual permite un intercambio de puntos de vista, sobre la razón de validez de una conexión entre dos o más conceptos, o el reconocimiento de la carencia de ciertas asociaciones entre esos conceptos." [7]

Evidentemente, las ideas anteriores nos dicen que la utilización de los mapas conceptuales tiene gran importancia para el desarrollo de la personalidad de los alumnos y para el desempeño profesional del docente.

En este sentido pueden destacarse cuatro fines diferentes, todos de gran relevancia para el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

? **Como estrategia de aprendizaje significativo.**

Porque constituye una representación gráfica de la organización de la estructura cognoscitiva del estudiante, le permite la negociación de significados, es un instrumento que le sirve para mejorar el recuerdo, realizar resúmenes y facilitar la autoevaluación, elevar la autoestima, entre otras ventajas.

? **Como estrategia o técnica de enseñanza.**

Porque el docente puede utilizarla al planificar o conducir la enseñanza, es decir en la planificación general del currículum. Resulta aconsejable para el comienzo

---

[4] POZO, J. I.: Ob. Cit. Pág. 217.
[5] PÉREZ M. ET AL.: Corrientes constructivistas. De los mapas conceptuales a la Teoría de las Transformaciones Intelectuales. Ediciones Magisterio. Santa Fe de Bogotá, 1996. Pág. 25.
[6] PÉREZ M. ET AL.: Ob. Cit. Pág. 25.
[7] PÉREZ M. ET AL.: Ob. Cit. Pág. 30.

del curso escolar, con el contenido y las unidades que lo conforman, de manera tal que permitan graficar desde el diseño de una clase, hasta el de un programa, de igual forma antes del inicio de una unidad o tema,. Como herramienta de trabajo para confrontar y analizar las formas de pensar entre los estudiantes, entre estos y el profesor, facilita la superación de la enseñanza repetitiva de los contenido **(Ver Anexo 3).** El mapa que aparece como ejemplo en este anexo se refiere al programa de la asignatura de Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía, del Curso Intensivo de Formación de Profesores de Secundaria Básica, impartido por la autora.

? **Como estrategia de evaluación.**

Constituye un diagnóstico muy efectivo, que pude ser utilizado con fines formativo y sumativo. Permite detectar cambios en la estructura cognoscitiva del estudiante, este puede mostrar sus estructuras proposicionales.

Permite ver la evaluación no sólo como resultado sino como un proceso, que tendrá en cuenta la atención a la diversidad de aprendizajes de los estudiantes. Puede resultar un aporte en cuanto a los problemas que han presentado los otros medios evaluativos hasta ahora utilizados.

Muchos de los problemas que surgen al evaluar con otros medios (el alumno interpreta lo que el maestro no ha dicho; la objetividad en la calificación; la evaluación de capacidades de alto nivel abstracto) no se dan con los mapas, por las siguientes razones: La discusión en el aula entre profesor - alumno para construir el mapa, reduce la incomprensión del aprendiz; la objetividad se logra en tanto no sólo se puede apreciar los conocimientos que expone, sino la construcción de estos; pueden apreciarse y determinarse las habilidades y capacidades para conocer, comprender, analizar, sintetizar y evaluar diferentes objetos y fenómenos.

? **Como recurso didáctico**.

Puede ser utilizado como un organizador previo tanto para el material utilizado para enseñar, como para el de aprender.

Después de la presentación de los elementos antes expuestos sobre para qué y qué es una mapa conceptual, nos queda responder al cómo hacerlo.

Ontoria defiende la idea de que considerar a los mapas conceptuales como una simple técnica, puede llevar a ciertos equívocos, a pensar en que sólo se trata de una fórmula de inmediata aplicación, es decir, un esquema que el alumno realiza cuando el profesor se lo pide y nada más. En la experiencia alcanzada con el trabajo de esta estrategia, esto resulta algo común, por tanto tenemos que hacerle ver al alumno el significado de ésta en toda su magnitud, o sea, que sea capaz de ver todas las ventajas que tiene, en el orden del aprendizaje y desarrollo de la personalidad, si la aplica y no el simple hecho de esquematizar.

Lo anterior también requiere que se concientice que los mapas conceptuales están conectados a modelos educacionales que reúnan entre sus características las siguientes:

? Centrado en el alumno, no en el profesor.

? Que se ocupe del desarrollo de habilidades y destrezas en los alumnos y no se conforme con que éste sea un simple repetidor de la información que recibe.

? Que pretenda el desenvolvimiento armonioso de todas las dimensiones de la personalidad, y no sólo las intelectuales.

¿CÓMO ELABORAR UN MAPA CONCEPTUAL?

A continuación ofreceremos algunas sugerencias de procedimientos o formas concretas de aplicación en el aula a los profesores para que sus alumnos aprendan a construir y a trabajar con mapas conceptuales.

1. Seleccione un párrafo rico en conceptos y extráigalos.

2. Haga que los alumnos ordenen los grupos de palabras extraídas o seleccionadas en forma jerárquica. Ayúdelos con un ejemplo sencillo.

3. Estimúlelos para que dispongan estos conceptos en un esquema conceptual utilizando los conectores apropiados. Ayúdelos con un ejemplo sencillo.

4. Copie en la pizarra algunos de los mapas hechos por ellos. Compárelos y hagan que expresen las observaciones sobre los mismos.

5. Reproduzca algunos mapas más complejos para que los discutan.

6. Haga notar que algunos conceptos pueden estar formados por más de una palabra y que es posible predecir nuevas relaciones entre conceptos que pueden estar muy separados unos de otros.

7. Discuta finalmente la importancia y utilidad que estas formas de representación de los conceptos puede tener para orientar y facilitar la comprensión de las lecturas y como técnica de estudio en los términos descritos al principio.

Para cumplir con este objetivo, de manera muy sucinta, Ontoria señala dos procedimientos que pueden emplearse en la construcción del mapa conceptual:

1. Presentarle al alumno el concepto que tratamos de enseñarle, haciendo que trabaje con los conceptos que él crea conveniente.
2. Presentarle una lista con los conceptos más importantes sobre el tema para que elabore con ellos su mapa conceptual.

El propio Ontoria, basándose en las múltiples sugerencias dadas por Novak, propone otra forma, más elaborada, para esta construcción:

1. Explicarle a los alumnos el significado de los conceptos y palabras enlaces, ponerle ejemplos.

2. Escoger un tema del libro, u otro con el cual el alumno esté familiarizado.

3. Elaborar un cuadro con dos columnas: en una escribe los conceptos principales y en la otra las posibles palabras enlaces. El número de conceptos puede variar de seis a diez.

4. Después, en diálogo con los alumnos, el profesor construye el mapa llamando la atención en los conceptos más generales e importantes y en las palabras enlaces más adecuadas, así como en los conceptos más específicos, hasta terminar. Pudiera explicarse las relaciones cruzadas y escribirlas en el mapa, pero debido a su complejidad este paso pudiera pasar para otro momento posterior. Una vez terminado el profesor advierte que su lectura es de arriba hacia abajo y procede a leer el mapa construido.

5. Seguidamente se divide el grupo en varios equipos o subgrupos, los cuales construirán otro mapa con tema diferente. Deberá hacerse en cartulina para presentarlo en el plenario. Con esta actividad se refuerza el dominio de la técnica.

6. Finalmente cada subgrupo explica su propio mapa. Se percataran de que aunque cada uno es diferente al otro, todos pueden estar bien. (carácter idiosincrático)

Ante cualquier procedimiento que se siga el profesor no deberá olvidar:

? Que el inicio de la construcción de un mapa conceptual tiene que partir de las ideas previas de los alumnos tratando de hacer aflorar o hacer explícitas dichas ideas, de lo contrario no se trabajaría en función del aprendizaje significativo.

? Resaltar la importancia de que los mapas conceptuales se construyen teniendo en cuenta el principio de jerarquización. Hacerle ver al alumno algunas relaciones cruzadas que pueden deducirse de los mapas conceptuales construidos y la importancia que estas relaciones tienen para

comprender mejor la significación de los conceptos y para la comprensión de nuevos conceptos que estén relacionados.

? Su rol se centrará en cuestionar, incentivar, problematizar, intercambiar posiciones con los estudiantes acerca del tema, lograr que en un momento dado, de manera inducida o espontánea, surja en los estudiantes la necesidad de mayor y mejor información sobre lo que se trabaja, esta se les brindará de forma oral, escrita o referenciada. Con el surgimiento de esta necesidad se pasa de la consulta obligatoria a la intencionada, que sea una pesquisa informativa cuyo origen sea el interés por el conocimiento.

En sentido general puede plantearse, con respecto a cómo los alumnos reaccionan en estas primeras sesiones de trabajo con estos mapas, lo siguiente:

? Captan rápido y fácilmente la técnica enseñada.

? Descubren el valor relativo que tiene la misma.

? Asimilan y retienen las ideas básicas del texto.

? Mejora la comprensión en el tema.

? Fijan su atención en los conceptos más importantes.

? Se facilita su memoria a largo plazo, porque se reduce el número de elementos a recordar, porque esos elementos son agrupados y porque la información es recibida visualmente.

? Aprenden a resumir.

? Aprenden a aprender en la medida en que sistematizan la técnica.

Con respecto a la edad que debe tener el alumno para poder asumir la construcción de mapas conceptuales, algunos opinan que es para estudiantes a partir de la enseñanza media superior, pero otros se han encargado de demostrar lo contrario al plantear que desde la enseñanza primaria el alumno puede entrenarse en esta técnica o estrategia de aprendizaje, a continuación un ejemplo ilustrativo de cómo proceder al respecto:

1. Hacer una lista de objetos familiares como: perro, nubes, árbol y libro.

2. Hacer una lista de eventos como: lloviendo, pensando, bajando, aprendiendo, corriendo.

3. Pedir a los niños que escriban lo que piensan cuando oyen la palabra libro, y que la expresen en voz alta. Haga lo mismo con la palabra pensando y así con otras palabras.

4. Concluya que esa representación mental que cada uno tiene de las palabras son los conceptos (los nombres propios no son conceptos) Haga notar como cada persona puede tener una representación o una concepción distinta para una misma palabra o símbolo.

5. Hacer una lista de palabras como: En, con, son, están, el, donde, para, de, en. Pregunte a sus alumnos lo que viene a su mente cuando las nombra, haga notar que no son conceptos, pero son palabras útiles para formar proposiciones con los conceptos; son conectoras o de enlace, en estas hay palabras que indican cantidad (son cuantificadores).

6. Escribir frases y oraciones usando los nombres de los objetos, eventos y las palabras conectoras, así:
   - Las nubes están bajando.
   - El perro está corriendo.

7. Hacer que los alumnos construyan otras frases u oraciones.

8. Construir el mapa en compañía del maestro.

Otra vía podría ser:

1. Escoger un párrafo, rico en conceptos, de un libro apropiado y hacer que los alumnos los identifiquen. Haga lo mismo con las palabras conectoras o enlaces. Es indispensable que la idea de concepto y conectores quede bien clara en los alumnos.

Ejemplo de párrafo:

El universo: De noche, a veces se puede ver una gran faja blanca en el cielo, la vía láctea, nuestra galaxia. Son millones de estrellas que giran en una espiral. En el universo hay millones de galaxias como la nuestra. En un brazo de la vía láctea, hay una estrella: el sol con sus planetas forma el sistema solar.

2. Subrayar los conceptos que encuentren en el párrafo.

3. Hacer que los conceptos se ordenen jerárquicamente. Ayúdelos a construir el mapa con tal organización.

   Ejemplo: Universo, Galaxia, Estrellas, Sistema solar, Sol, Planetas

4. Copiar en el pizarrón los mapas hechos por los alumnos.

5. Comparar los mapas.

6. Seleccionar otros párrafos del mismo texto u otro y haga que los alumnos hagan sus mapas de forma individual o grupal.

Otro ejemplo:
Los planetas:
Se reconocen 9 planetas, todos giran alrededor del sol y sobre sí mismos. Su camino se llama órbita. Algunos tienen astros más pequeños que giran alrededor de ellos y se llaman lunas o satélites naturales (la luna es el satélite de la tierra). Reflejan la luz que reciben del Sol.

Otro procedimiento pudiera ser que los alumnos construyan mapas conceptuales de sus hobbies, actividades o temas favoritos. Estos mapas se pueden colocar alrededor del aula y fomentar las discusiones informales sobre ellos.

Con estos mapas sencillos, queda demostrado que los escolares de la enseñanza primaria pueden ser capaces de construirlos.

En cuanto a cómo evaluar los mapas conceptuales, sometemos a su consideración el siguiente procedimiento:

Cuando éstos se usan para evaluar aprendizajes, los criterios utilizados para asignar las calificaciones se derivan de los principios del aprendizaje significativo. Esto es importante, pues con ello se destaca que un mapa conceptual es una producción individual, personal y por tanto cada cual elegirá de manera particular, la forma de construirlo. A continuación los tres principios y lo que de cada uno se tendrá en cuenta para evaluar:

? **La jerarquización conceptual.**

1. La clasificación acertada de los conceptos.
2. La ordenación jerárquica correcta de los conceptos.
3. La ilustración de relaciones subordinadas y correlativas entre los conceptos.
4. El uso de las palabras enlaces de los diferentes conceptos.

? **La diferenciación progresiva de los conceptos.**
1. El número de conceptos específicos relacionados con el general.
2. El número de niveles en la jerarquía que presenta la estructura.

? **Las reconciliaciones integradoras a través de las proposiciones.**
1. Se evaluará fundamentalmente por el número de relaciones cruzadas entre conceptos aparentemente independientes.

Normas para asignar calificaciones:

- ? Determinar el número de niveles jerárquicos que se han presentado en el mapa y asignarles un valor a cada uno. Cada nivel jerárquico representa en alguna forma el grado de diferenciación y de reconciliación integradora de los significados de los conceptos.

- ? Asignar un valor a cada relación válida entre los conceptos (proposiciones válidas que han logrado hacer entre dos conceptos). El valor asignado a éstas puede ser mucho menor que el asignado a cada nivel jerárquico, la tercera parte por ejemplo representa un menor nivel de aprendizaje significativo.

- ? Valorar cada una de las relaciones cruzadas (proposiciones válidas entre dos conceptos distantes que aparentemente no tienen relación). Estas relaciones representan reconciliaciones integradoras importantes; por tanto, debe asignársele un valor dos o tres veces superior a las jerarquías.

De acuerdo a nuestra experiencia en el trabajo con los mapas conceptuales, recomendamos que los primeros que los alumnos confeccionen no deben tener calificaciones sino basarse en destacar los aspectos logrados o no en su construcción. Esto garantiza elevar la autoestima, ganar confianza, evitar frustraciones en los primeros intentos, garantizar la motivación de algo que también deberá resultar significativo para ellos, no podremos olvidar que el éxito de esta herramienta de trabajo consiste en el cambio procedimental y actitudinal del aprendiz.

En este sentido, en nuestro desempeño profesional como docentes de la Disciplina Formación Pedagógica General, y considerando al aprendizaje, en sentido general, como el proceso de apropiación de la cultura de un individuo que provoca modificaciones en su conducta y estructuras cognitivas, al interactuar con el ambiente donde se desarrolla; durante el desarrollo curricular la concepción de aprendizaje asumida no puede ser otra que aquella donde el aprendizaje surja a partir del sentido y el significado que para los estudiantes tenga el conocimiento, y así servir de base a una concepción didáctica, que entre otras cosas, nos permita considerar que ***"los mapas conceptuales son una de las técnicas de enseñanza posibles. No son ni mucho menos la panacea a todos los problemas que plantea la Didáctica".*** [8]

No obstante lo anterior, nos hemos percatado que la experiencia con los mapas conceptuales puede alcanzar resultados favorables, toda vez que se obtenga la profundización teórica necesaria en el tema y una actitud investigativa adecuada, por parte de los docentes, que garantice una práctica educativa cualitativamente superior, lo cual no descarta la búsqueda de otras estrategias, preferiblemente más autóctonas y que respondan más a la corriente pedagógica que sustenta nuestro sistema educacional, nos referimos al Enfoque Histórico - Cultural.

---

[8] MENDO R. ET. AL.: Mapas conceptuales: alcance y limitaciones. Aparece en Revista Pedagógica Maestro No. 5. Lima Octubre de 1996. Pág. 6.

Durante el desarrollo del componente laboral-investigativo, a través de la tutoría de trabajos investigativos, hemos tratado de que esta estrategia sea aplicada al Proceso Enseñanza-Aprendizaje de la Enseñanza Media. Como parte de una alternativa metodológica para lograr un aprendizaje adecuado de la Química, los mapas conceptuales se trabajaron primeramente, como estrategia de enseñanza, al presentarle a los adolescentes, una unidad del programa, "Las Sales" por parte de los profesores diplomantes.

En la próxima sesión de clases, los profesores otro mapa relacionado con uno de los epígrafes de la unidad en cuestión, el cual abarcaba un gran número de objetivos que para la misma se contemplan en el programa.

Seguidamente planificaron una actividad con los adolescentes para que estos aprendieran a construir los mapas, para ello les dieron algunos elementos esenciales y necesarios (qué es un mapa conceptual; cuál es su estructura; cuáles sus principios…) se estableció el vínculo con los mapas anteriormente presentados, se les facilitó un texto de la especialidad y de manera conjunta lo elaboraron en el pizarrón. Al finalizar la actividad fueron motivados para que, de manera independiente construyeran sus propios mapas en la medida en que la unidad avanzara, y además acerca de otras asignaturas afines y temas interesantes para ellos.

Durante el desarrollo de la experiencia resultó difícil para los diplomantes su puesta en práctica en los inicios, pues en la medida que el trabajo avanzaba y veían los discretos avances y éxitos, se fueron entusiasmando con la tarea, y perfeccionándola. Lo más importante, a nuestro juicio, fueron los criterios que emitieron al finalizar la investigación, de ellos, destacamos los siguientes:

- El reconocimiento de la importancia de las teorías de aprendizaje, para profesores y estudiantes.

- La necesidad del dominio de esta teoría por parte de los futuros y actuales profesores.

- El cambio conceptual que debe darse en la Educación Media con respecto al aprendizaje, y en sentido general en nuestro sistema educacional.

- Las fortalezas que pudieron alcanzar.

- Las debilidades que no fue posible transformar en fortalezas.

- Las amenazas que no les fue posible transformar en oportunidades.

- El lastre tan fuerte que subsiste de la Enseñanza Tradicional, y por tanto, difícil de eliminar.

- Que los nuevos modelos didácticos no pueden ser implantados como meros parches durante el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

- Que las innovaciones didácticas exigen, relaciones intra e interdisciplinarias para garantizar los resultados esperados.

En lo que respecta el componente académico, hemos utilizado los mapas conceptuales, como estrategia de enseñanza con varios temas de los diferentes programas impartidos, procediendo de la forma en que seguidamente se ejemplifica:

1. Presentación y discusión con los estudiantes acerca de la estructura, elementos y principios de la teoría del aprendizaje de Ausubel que se contemplan en el mapa conceptual.

2. Selección de un tema del programa, interesante para los estudiantes. Ej. Educación sexual.

3. Elaboración de una lista de conceptos y palabras enlaces seleccionados del tema, en negociación con los estudiantes, después de realizado el estudio independiente y la consulta bibliográfica previa. Esto último es muy importante.

4. Organización de los conceptos en cuanto a su generalidad o carácter de inclusividad. Selección de las palabras enlaces, determinar los conceptos que están estrechamente interrelacionados, definidos unos en términos de otros.

5. Elaboración del mapa conceptual conjuntamente con los estudiantes. Iniciar con el concepto más inclusivo e ir ubicando los subordinados en niveles de jerarquía decreciente hasta llegar a los ejemplos. Conectar los conceptos con las líneas y las palabras enlaces. Agregar, de ser posible, las líneas cruzadas para ilustrar relaciones no subordinadas entre conceptos aparentemente inconexos.

6. Asignación por equipos de estudiantes de la elaboración de mapas sobre otros temas, preferidos, como estudio independiente.

7. Explicación de los mapas elaborados por ellos para su análisis y evaluación.

8. Evaluación a cargo del docente y estudiantes de los mapas, considerando los criterios anteriormente mencionados.

No podemos finalizar este trabajo sin antes plantear que los resultados obtenidos como parte de nuestra experiencia son muy discretos, de ellos el más importante, haber ganado mayor concientización de que nuestros estudiantes deben y pueden lograr aprendizajes más significativos y desarrolladores durante la carrera pedagógica, y como parte de su práctica pedagógica ser facilitadores de ese aprendizaje en sus estudiantes. A tenor de esto tenemos que resignificar nuestras

concepciones al respecto y ganar en la profundidad teórico - metodológica necesaria, de las estrategias o alternativas que utilicemos para ello.

BIBLIOGRAFIA

1. Gimeno, S, et al.: Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata. Madrid, 1992.

2. Guzmán Sánchez, et al.: El aprendizaje en la unidad Las Sales del programa de Química de noveno grado: retos y nuevas realidades. Trabajo de Diploma. ISPEJV. La Habana, 1998.

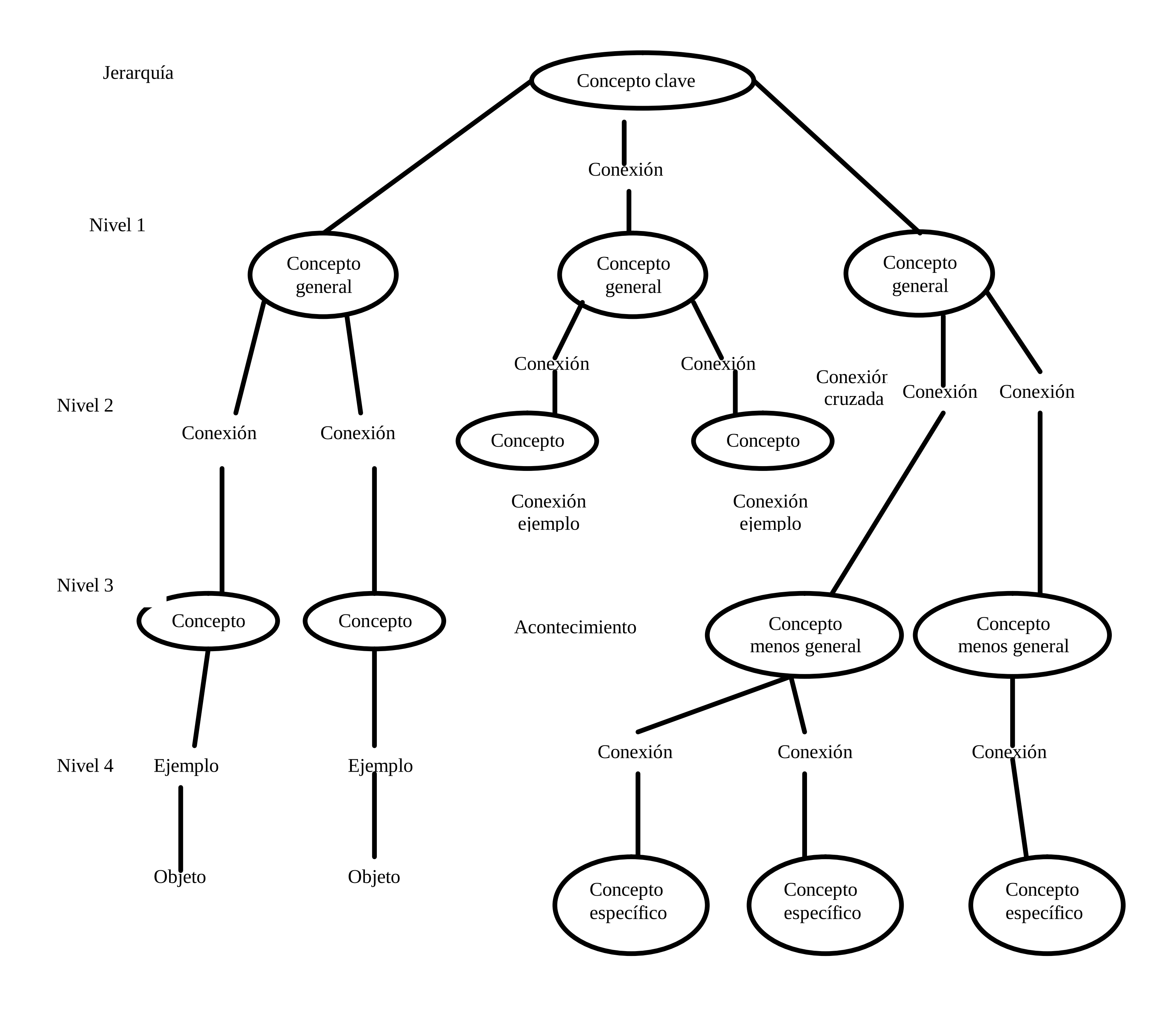
3. Mendo, R, et al.: Mapas conceptuales: alcances y limitaciones". Tomado de la Revista Pedagógica "Maestros" no. 5 Lima. Octubre de 1996.

4. Ontoria, A. et. Al.: Mapas conceptuales. Una técnica para aprender. Ediciones ASA. Lisboa, 1994.

5. Pérez, M. et al.: Corrientes constructivistas. De los mapas conceptuales a la Teoría de la Transformación Intelectual. Editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá, 1996.

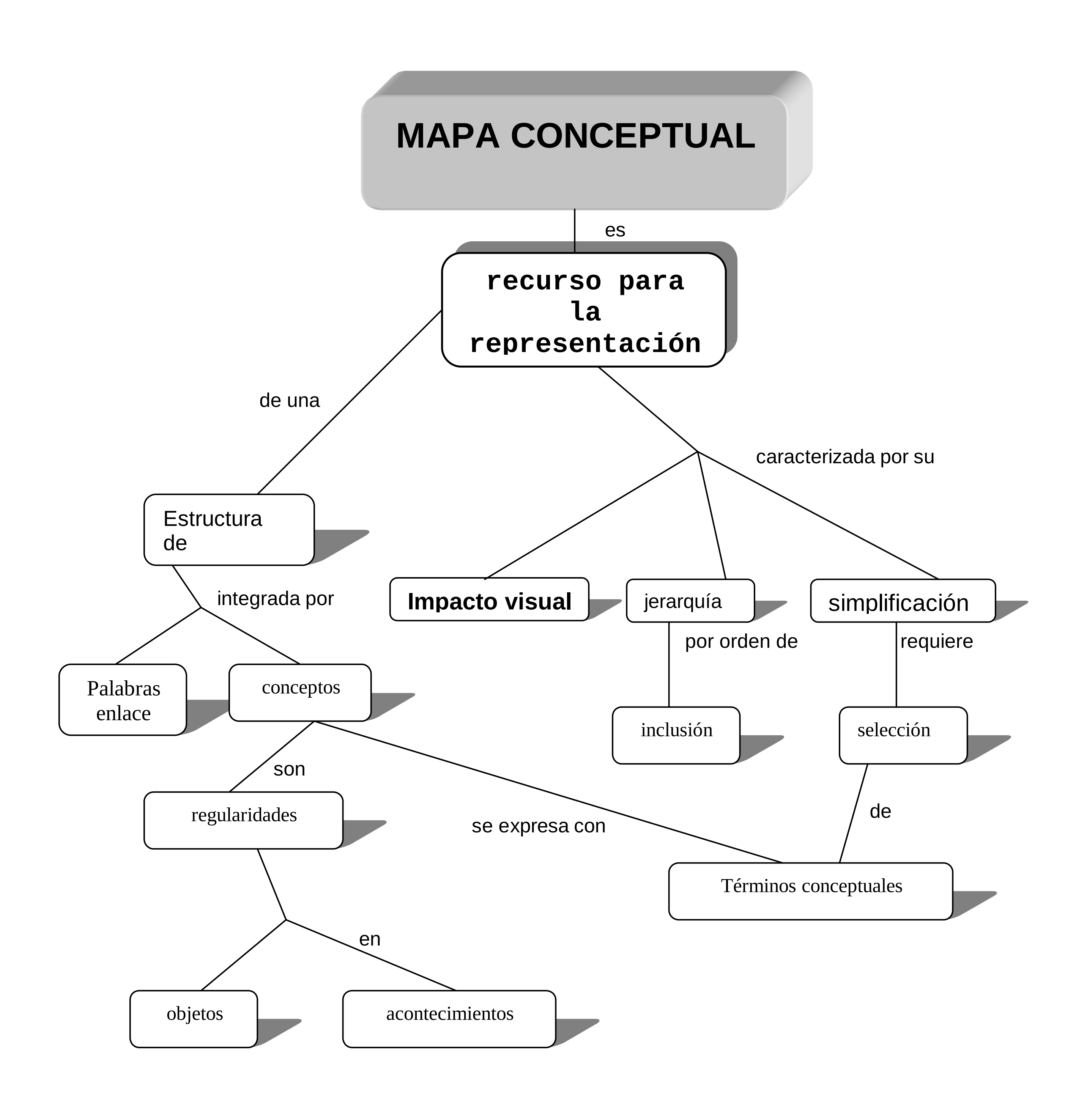
6. Pozo, I.: Teorías cognitivas del aprendizaje. Facultad de Psicología, Universidad de Madrid. Madrid, s/f.

7. Valera, Alfonso. O: Corrientes de la Psicología contemporánea. Material impreso. La Habana, 1997.

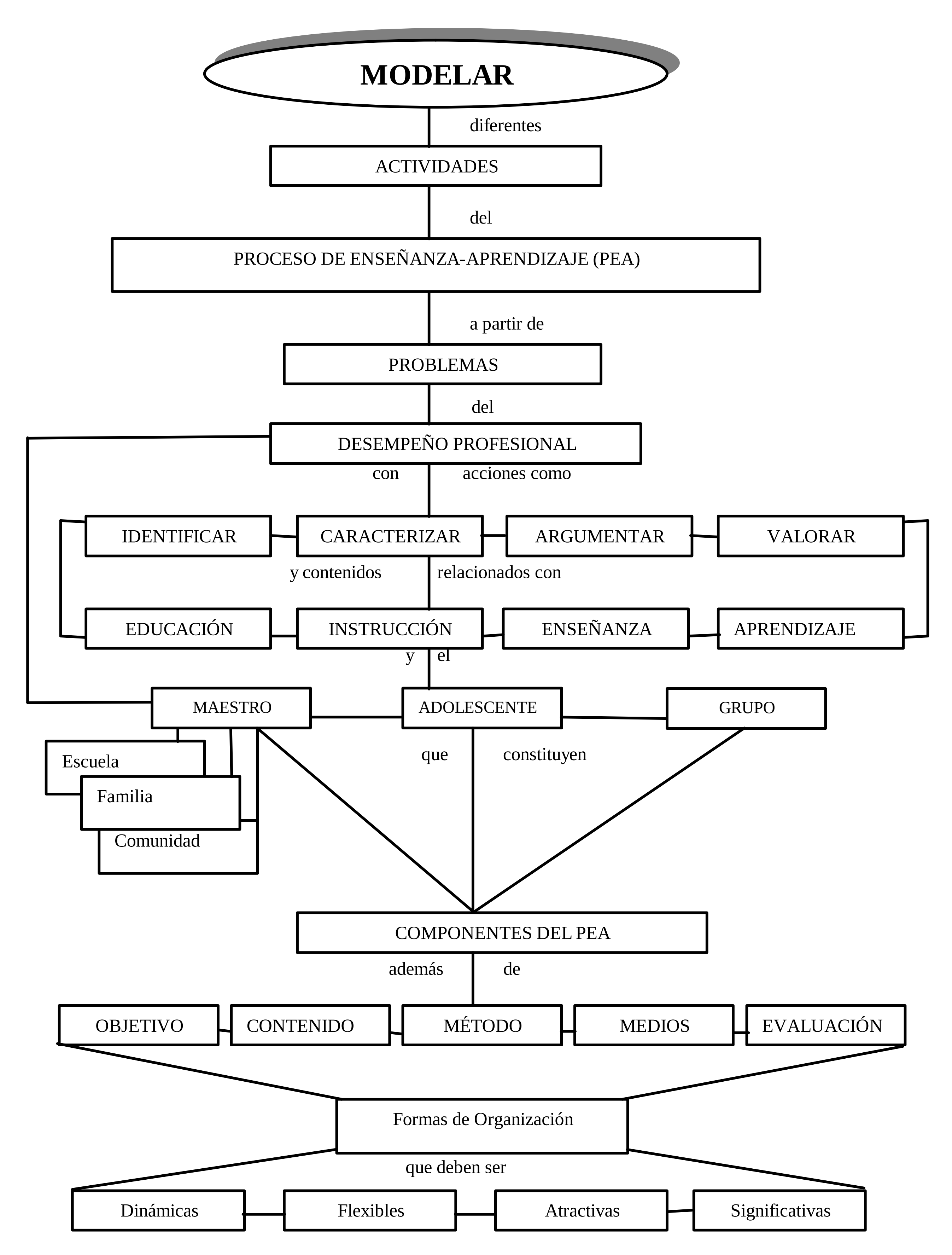


Conexión
cruzada

ANEXO # 1. Mapa conceptual de Novak y Gowin



ANEXO # 2. Mapa conceptual de Ontoria.



ANEXO # 3. Mapa conceptual de Ana María González

CAPÍTULO 8. LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA ESCUELA.

Autora: MSc. Delci Calzado Lahera.

La unidad dialéctica forma - contenido pone de manifiesto las fuentes internas de la unidad, la integridad y la diversidad en el desarrollo de los fenómenos, es una regularidad que se puede encontrar en cualquier fenómeno de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento humano, debe ser estudiada por los hombres para lograr la transformación del mundo material y espiritual en que viven.

Para alcanzar el éxito en el proceso y en los resultados del trabajo pedagógico en los centros formadores, se debe profundizar en las relaciones dialécticas que se producen entre los diferentes factores y/o componentes que integran dicho proceso. Es posible entender la esencia de dichas relaciones si se proyecta, ejecuta y controla como un sistema toda la actividad pedagógica*;* ello depende de la cohesión y coordinación entre los diversos factores que intervienen en las tareas formativas y del despliegue de sus estrategias de actuación - comunicación para lograr los objetivos que la sociedad se propone como meta en la formación del ciudadano.

Los resultados en la educación dependen en gran parte de la preparación que tengan los educadores para enfrentar y dar solución a los problemas que en la práctica profesional se presentan cotidianamente. Todo lo que debe conducir a la implicación del estudiante en el proceso, en la solución de las contradicciones que se presentan en él, en la proyección junto a su educador de estrategias que lo conduzcan a un cambio cualitativamente superior en el desarrollo como personalidad.

Las relaciones forma - contenido en el proceso pedagógico.

La configuración de "sistema de sistemas" del proceso pedagógico es compleja, pero esencial en su organización. Es importante tener claro en que nivel del sistema se trabaja y qué relación tiene con el contexto educacional en general e institucional en particular.

Un elemento esencial que se debe tener claro por el profesional de la educación es, que el contenido del proceso pedagógico cualquiera que sea la arista que se tome para su análisis, *es* esencial en dicho proceso, es todo el producto del desarrollo humano, su validez intrínseca queda demostrada por sus aportes al conocimiento necesario para la transformación de la realidad.

La manera como el profesor y los estudiantes organizan sus actividades conjuntas no es independiente de la naturaleza del contenido sobre el que trabajan o de las exigencias de la tarea que están desarrollando, ellos conforman una unidad que el profesional debe estudiar como integridad, para lograr los objetivos. En la medida

en que se dispone de teorías, modelos, principios explicativos de la realidad; puede acelerarse el proceso de transformación social general e individual.

EL contenido social, es toda su estructura interna, las relaciones que se establecen; el conjunto de teorías, hipótesis, leyes, principios, modelos de pensamiento y acción; patrones culturales característicos del desarrollo científico y cultural de la sociedad en la que tiene lugar. Todo ello pasa a formar parte del contenido de la educación y la enseñanza - aprendizaje, y constituye la base desde donde se proyecta la transformación continua de la sociedad y con ello del propio contenido.

En la Didáctica se ha dividido el contenido del proceso pedagógico en “tipos de contenido”, es así por ejemplo que según los criterios de Skatkin M. N. (1980) plantea cuatro tipos, división didáctica que contribuye con la organización de la labor docente en la proyección, ejecución y control del proceso pedagógico.

“El contenido de la enseñanza – aprendizaje está integrado de forma unitaria por el sistema de conocimientos, el sistema de habilidades, el sistema de valoraciones, normas de actuación y el sistema de experiencias de la actividad creadora acumulados por la humanidad en el desarrollo histórico - social del proceso educacional como fenómeno social y sus resultados.”[25]

Esta división del contenido, puede ser retomada para definir “contenido del proceso pedagógico” en general y en particular en la formación del profesional del educador, para ello hay que tener determinado en cada caso, la orientación que debe tener según los objetivos que se aspiran alcanzar en dicho proceso.

Otros autores de América Latina, caracterizan tres “tipos de contenidos”: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Para estos autores las experiencias creadoras no son estudiadas como tipo de contenidos atendiendo a que sus posiciones en la enseñanza - aprendizaje – en un grupo de países- no destacan el nivel de creación en la asimilación, otros plantean que es un eje transversal, no un tipo de contenido y en su mayoría porque sus proyectos curriculares hasta ahora no profundizan en las habilidades de investigación.

Esta división didáctica convencional del contenido responde esencialmente al proceso de organización de la enseñanza – aprendizaje para el desarrollo de niveles en el proceso de asimilación que se va produciendo en el estudiante como resultado del desarrollo de un proceso basado a una concepción histórico cultural del aprendizaje en la cual se modela el conjunto de acciones pedagógicas que educando y educador deben desplegar para lograr los objetivos parciales y generales del proceso educativo.

[25] DANILOV M. A. Y M. N. SKATKIN (1980): "Didáctica de la escuela media". Editorial Libros para la Educación. La Habana. Páginas 37-52, 195, 203.

La forma es la expresión externa del nexo interno que se establecen en el contenido, es el modo de organizar la interacción de los elementos y procesos de un fenómeno; tanto entre sí como en las condiciones externas. Se tipifican en correspondencia con la organización interna del contenido, con la disposición de los componentes, con las relaciones que se establecen entre ellos, por los modos de actuación de los sujetos que interactúan.

Las formas de organización del proceso pedagógico son manifestación externa del contenido, en ellas se producen las relaciones mutuas que se establecen entre los diversos elementos que componen el proceso. Ellas son también partes integrantes del contenido en la formación profesional del educador, en tanto que son resultado de la experiencia acumulada al desplegar diversos modos de actuación profesional.

Cuando el contenido no se corresponde con la forma, ella tiende al cambio, ello sucede en general en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. En la actividad educacional y en sus formas de organización se presenta dicha regularidad dialéctica, cuando las relaciones internas entre los componentes del proceso pedagógico se presentan en una dinámica determinada a partir de la estructura metodológica con que se organicen, ello proyecta un tipo de forma de organización. Esto se observa en las diferencias que existen entre la conferencia, el seminario, la clase práctica; o entre una clase introductoria, una asamblea de grupo, un turno de reflexión grupal.

La forma de organización del proceso pedagógico cualquiera que sea su tipología debe partir del principio educativo que toma al estudiante como el sujeto centro del proceso pedagógico; teniendo presente que éste es un proceso interactivo en que hay un profesional que debe organizar, guiar, orientar, para lograr “potenciar el desarrollo”, “tirar del desarrollo”, “impulsar el desarrollo”, del educando.

El proceso pedagógico debe ser un proceso lo menos espontáneo posible para lograr los objetivos. No debe depender sólo de los intereses individuales del estudiante, sino también debe atender a los intereses colectivos, sociales generales, en una integración lo más armónica posible entre el desarrollo de lo colectivo y lo individual, entre los intereses en ambos sentidos.

En el trabajo de las formas como un sistema, debe tenerse en cuenta que cualquier cambio de una o varias de ellas requiere de la reorganización de los nexos que se establecen entre ellas.

Al cambiar algunas de las funciones de las escuelas con el devenir histórico sociedad; se produce el fenómeno de “negación de la negación”, en general y en particular en las formas organizativas, las nuevas que van surgiendo van negando a las viejas que impiden el desarrollo del contenido, por lo que podemos observar cómo la enseñanza individual fue superada por la grupo-clase, cómo la "lección" de la escuela intelectualista fue superada por la "clase" en la época actual; lo que

no quiere decir que las anteriores se eliminen. Recordando que la negación dialéctica no elimina las anteriores, sino que las supera.

La concepción dialéctica de la unidad - diversidad de las formas y su relación con el contenido tiene una gran importancia metodológica en la actividad del profesional de la educación, ello permite al educador la coordinación de acciones con el educando para lograr una preparación óptima.

La flexibilidad organizada, es una premisa que debe mantenerse en la proyección, ejecución y control del proceso pedagógico. Cuando se es absoluto en el empleo de formas de organización y se sobrestiman o subestiman sus funciones en el proceso pedagógico se cae en el formalismo. Se debe tener siempre presente que estos, son procesos en los cuales interviene el hombre desde su subjetividad, su individualidad, su desarrollo como personalidad. Es así por ejemplo, que cuando se utilizan sólo "clase introductoria" no se trabaja con profundidad el desarrollo de habilidades y puede afectarse en este sentido la formación integral del educando.

El proceso pedagógico y sus formas de organización son objeto de un continuo trabajo de investigación, de un continuo perfeccionamiento. Los problemas relacionados con las formas organizativas del proceso pedagógico no han sido resueltos todos, y la solución de algunos que hasta hace poco se consideraban satisfactorios, hoy no responden a las exigencias actuales de la organización de la educación. Ello se explica por la complejidad del fenómeno objeto de análisis.

Entre los problemas que se encuentran pueden señalarse los siguientes:

Toda forma organizativa es un eslabón en el sistema de ellas, por lo que se hace muy difícil aislarlas totalmente una de otra para medir su efectividad.

Las formas son un conjunto integrado de componentes que establecen una dinámica irrepetible de relaciones e interdependencias entre ellos, lo que hace difícil su control experimental, e incluso la observación natural directa.

La posibilidad de crear condiciones óptimas en la actividad pedagógica, para cada estudiante, manteniéndose el carácter colectivo en ellas y su estructura organizativa es otro problema actual.

La diversidad de influencias que pueden presentarse en las formas dada las características de la actividad entre el educador y el educando es también un problema que se mantiene actualmente.

La tendencia a la estabilidad en el empleo de formas, en contradicción con los continuos cambios científico - técnicos, sociales, culturales que se van produciendo en la sociedad.

La tendencia a la sobrevaloración de las formas docentes y a la subestimación las formas extradocentes y extraescolares en la Enseñanza General, así como en la

Educación Superior sucede con lo académico, por sobre lo laboral, investigativo y las actividades extracurriculares.

La investigación y análisis sucesivos de estos problemas deben garantizar una comprensión más profunda de la esencia de cada forma organizativa y su función en un sistema integral de ellas; es una vía para que el maestro realice sus actividades con fundamentación científica.

Modelo sistémico de formas de organización*.*

"Un sistema es una totalidad, una configuración de elementos que se integran recíprocamente a lo largo del tiempo y del espacio, para lograr un propósito común, una meta, un resultado. El sistema como un todo tiene propiedades superiores a cada una de sus partes por separado". [26]

La palabra deriva del verbo griego "sunistánia" que originalmente significaba "causar una unión" como se puede interpretar de este origen, una configuración en sistema está centrada en la unión de "algo".

Cada elemento cumple una función particular que aporta desde su individualidad al cumplimiento de la meta o aspiración de máximo nivel, o fin del sistema. Entender la educación y el proceso pedagógico escolar como un sistema, es tener una concepción integral de dicho proceso, lo que supera las concepciones metafísicas y mecanicista de análisis del fenómeno pedagógico.

Un punto de partida para tales reflexiones, lo constituye la definición del Dr. Lizardo García, de que el *proceso pedagógico* para la formación profesional es:

"El sistema de acciones de dirección conscientes y organizadas que se ejecutan en las instituciones formadoras, en las cuales se deben coordinar las acciones del educador y el educando con el objetivo de desarrollar las habilidades y capacidades profesionales propuestas en el proyecto curricular".[27].

En él, se integran los componentes organizacionales macro estructurales (académico, laboral, investigativo y político-ideológico) con el micro estructural (objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación y formas de organización) para lograr una preparación profesional integral del estudiante.

Esta definición también caracteriza el proceso pedagógico de una escuela primaria, secundaria, preuniversitaria, las diferencias está en que los componentes macro y micro estructurales varían en correspondencia con el nivel de que se trata.

---

[26] ÁLVAREZ DE ZAYAS C.(1997): "Curso 20 de Pedagogía 97. La Universidad, sus procesos y leyes Editado por IPLAC. La Habana. .Página 3.

[27] GARCÍA RAMIS, L. J., A. VALLE LIMA Y M. A. FERRAR.: Autoperfeccionamiento docente y creatividad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1996.

La definición de forma de organización igual que la de proceso pedagógico, ha transitado a lo largo del desarrollo histórico de la Pedagogía y la Didáctica por diferentes concepciones y puntos de vista. Según los criterios de diversos autores, como son por ejemplo:

D. González: (1943)

"Se da el nombre de formas didácticas o del aprendizaje al aspecto bajo el cual el maestro presenta la materia para dirigir a los alumnos en el proceso de aprendizaje, o dicho de otro modo, el ropaje exterior con que viste el conocimiento.

Se confunde mucho la forma de enseñar con el método, porque precisamente éste se caracteriza por ir acompañado de aquélla, que está siempre en armonía con él, y todavía se confunde más con el procedimiento, porque hasta en su definición existen semejanzas" [28].

En el anterior planteamiento se puede observar como se destacan las formas como lo fenoménico, lo externo del proceso de aprendizaje. Es significativo el llamado que hace a la confusión entre formas y métodos, problema que hoy también se presenta en el desempeño del educador.

A. Budarni y M. N. Skatkin escriben: (1980).

"La Forma de Organización fundamental del proceso de enseñanza es la clase. La clase, como forma organizativa, crea las condiciones necesarias para fundir la enseñanza y la educación en un proceso único, para dotar a los alumnos de conocimientos, habilidades, hábitos y para desarrollar sus capacidades cognoscitivas".[29]

Se destaca la unidad instrucción - educación en la clase como forma fundamental, lo que no niega que esta es una ley pedagógica que debe manifestarse en cualquiera de las formas que se utilicen, para lograr los objetivos educativos. El educador debe desde el empleo de los métodos y sus procedimientos acelerar su manifestación.

Labarrere, G. "Pedagogía"(1988).

"Forma de organización de la enseñanza es: las distintas maneras en que se manifiesta externamente la relación profesor-alumno, es decir, la

[28] GONZÁLEZ, D. (1943): "Didáctica o Dirección del Aprendizaje. Editorial Cultural S. A. La Habana. Página VII.

[29] DANILOV M. A. Y M. N. SKATKIN (1980): "Didáctica de la escuela media". Editorial Libros para la Educación. La Habana. Páginas 37-52, 195, 203.

confrontación del alumno con la materia de enseñanza bajo la dirección del profesor"[30]

Estas dos definiciones anteriores, destacan la relación tan estrecha que se debe producir entre la forma de organización y la estructura de las actividades que desarrollan los sujetos que participan en ellas, lo que es básico en cualquier nivel de educación.

Carlos Álvarez de Zayas. (1989):

"La forma es la organización, el orden que adopta el proceso para alcanzar el objetivo, en el que se destaca primero que todo la relación profesor-estudiante.

Así el proceso docente educativo puede llevarse a cabo de una forma tutorial, en el que un profesor atiende a un sólo estudiante, o se puede desarrollar también con un grupo de estudiantes" [31]

En todas estas definiciones se destacan las formas de organización, como lo externo del proceso, su manifestación más visible. Es importante tener presente la concepción dialéctico materialista de la unidad del contenido y la forma, en que se demuestra que esta última se manifiesta como un reflejo de procesos internos profundos y complejos que se producen en la actividad y comunicación que se produce entre los sujetos y objetos que se implican.

Las formas de organización deben constituir actividades para la integración; que posibiliten las relaciones que se "llevan a cabo" en el plano más profundo del desarrollo de la personalidad, en correspondencia con los objetivos de valor social planteados en el proyecto curricular integral del centro.

Por tanto se considera que: forma de organización, es el marco externo que se produce a partir del desarrollo de condiciones educativas que favorecen la relación de los sujetos en el proceso pedagógico para lograr objetivos educativos y que establecen el lugar, tiempo, orden, sucesión e interacción necesarias entre los distintos componentes del proceso.

Una forma de organización del proceso pedagógico es toda actividad organizada intencionalmente, la que integrada a un sistema previamente modelado, favorece la coordinación de acciones recíprocas entre los componentes de dicho proceso, para lograr los objetivos planteados en el proyecto educativo integral.

---

[30] LABARRERE REYES, G. Y G. VALDIVIA PAIROL. (1989): "Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Página 138.

[31] ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1989): "Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana. MES. La Habana. Página 138.

En una aproximación a la determinación de las funciones de las formas de organización en el proceso pedagógico se puede señalar las siguientes:

Tienen la función de integración de acciones de dirección (planificación, ejecución y control).

En ellas se logra la utilización racional de recursos humanos y materiales en unas condiciones concretas (lugar, tiempo, horarios) para lograr objetivos de carácter inmediato, con proyección de futuro.

En ellas se concreta un plan de acciones coordinadas entre los educadores y los educando, para lograr dichos objetivos.

Por lo cual, se considera que las formas de organización como componente del proceso tienen una función dinámica, integradora y organizacional de los modos de actuación y comunicación de los sujetos que intervienen en el acto educativo; mediatizados por el contenido y las condiciones materiales- espirituales concretas en que se desarrolla dicho proceso.

Las formas de organización están estrechamente relacionadas con los métodos, entre ellas y los métodos deben producirse relaciones muy estrechas de coordinación para lograr los objetivos planteados. Los métodos son la expresión dinámica interna, el movimiento organizativo interno que se debe producir para lograr las soluciones de problemas de enseñanza aprendizaje y los objetivos que se aspiran lograr, las formas enmarcan esos métodos en un contexto educativo determinado, en un tiempo y un espacio.

Considerarlas como un sistema supone:

- ✍ Que se producen interrelaciones entre las diversas formas que componen el sistema y el entorno, que en la propuesta es el proceso pedagógico para la formación del estudiante como un todo.
- ✍ Que posee una finalidad, un propósito, que es en tal caso la formación integral del educando.
- ✍ Que se realiza una abstracción de la realidad social y escolar, para proyectar un modelo que reúna las formas esenciales de trabajo pedagógico que el educador en su actividad profesional podrá utilizar, y el educando en su vida, en las organizaciones a las que pertenece.
- ✍ Que son el resultado de un proceso histórico - social hecho realidad y son fundamento para la organización futura de la actividad pedagógico escolar.

El proceso pedagógico requiere un "enfoque integral", lo que constituye la médula de la organización del trabajo pedagógico; la esencia de dicho enfoque consiste en la universalidad, integralidad y armonía de las acciones pedagógicas que se

desarrollan, en revelar los elementos componentes, descubrir y utilizar las relaciones regulares entre ellos en la dirección consciente del proceso.

Lo "integral" comprende la unidad del contenido y las formas; de los métodos y los medios; de todos y cada uno de ellos, con la evaluación en coordinación con los objetivos propuestos.

Todo sistema educativo logrará sobrevivir en cuanto se encuentre en un estado permanente de dinamismo y de interacción con cada elemento y el contexto para el que fue creado.

En el enfoque sistémico del proceso pedagógico para lograr resultados predecibles, orientados hacia y desde el estudiante como centro del sistema; se hace imprescindible la relación entre el macro sistema educativo (contexto económico - político; de planificación general - universal, regional y nacional) y los micro sistemas que lo integran (institucional, curricular, de formas, de tareas, de organizaciones.), para lograr los objetivos gradualmente y llegar así a los de máximo nivel.

La complejidad sistémica del proceso pedagógico exige diversos niveles de análisis, estos pueden ser entre otros:

- Lo estructural, es la reunión de elementos dispuestos de tal manera que sirvan para potenciar o hagan posible las relaciones entre los elementos de todo el sistema. La estructura es la parte del sistema que permanece estable; todo cambio o modificación estructural implica cambios importantes en los elementos y las relaciones funcionales que se establecen entre ellos.

Así por ejemplo, que para incluir, una forma nueva como elemento de la estructura sistémica de las formas de organización ya existentes, se deben redefinir las funciones de cada una de ellas en el sistema. Las funciones de cada forma deben ser claramente definidas para que no se produzca dispersión en ellas, lo que puede afectar su papel en el sistema.

- Lo organizacional, es la parte flexible del sistema, es en un sentido más general el orden interior, la coordinación de la acción recíproca de las partes de un todo único y en un sentido más concreto la totalidad de los procesos y acciones que hacen posible la formación y desarrollo de las interrelaciones entre las partes de ese entorno.

Hay que diferenciar dos aspectos en la organización sistémica:

? el ordenamiento de los elementos,

? la orientación.

El ordenamiento se determina como la magnitud del nivel de organización del sistema, su estado definido. La orientación caracteriza la concordancia o la discordancia de la organización con respecto al contexto.

Es así por ejemplo, cuando se plantea que la forma fundamental del proceso pedagógico escolar es la clase, todas las demás que se desarrollan deben estar subordinadas a ellas, lo que no niega la coordinación que necesariamente debe se producirse.

También podemos ver por ejemplo que la forma fundamental de organización del trabajo pioneril es el destacamento, en el cual los pioneros desarrollan diferentes tipos de actividades que devienen formas de organización dentro del sistema de trabajo de la organización.

Las formas de organización constituyen un sistema flexible, abierto que se puede ordenar en correspondencia con situaciones concretas del contexto educativo, social e institucional; dicho orden debe ser dinámico y puede comenzar y finalizar con cualquiera de sus elementos, en correspondencia con los objetivos, las funciones que tienen y los problemas educativos que se desean resolver.

El ordenamiento de las formas de organización en un sistema de ellas debe ser el resultado de la interacción dinámica entre los sujetos del proceso de formación. La orientación en el proceso pedagógico profesional debe estar en concordancia con el contexto educativo, social, político - ideológico, esa es una premisa de la labor pedagógica que debe ser meditada en su proyección sistémica.

- Lo funcional está presente en todas las tareas concretas que tiene cada componente o elemento en el sistema y que propiciadas por la estructura y dispuestas en un determinado orden por la organización, se ejecutan para la consecución del fin fundamental del sistema. Toda actividad humana organizada plantea dos requisitos, a la vez fundamentales y opuestos: la división del trabajo en distintas tareas que deben desempeñarse y la coordinación de las mismas.

Los conceptos objetivos y tareas, no obstante su afinidad, difieren entre sí, ya que cada uno de ellos tiene su propio significado y aplicación. El objetivo del trabajo pedagógico es el resultado esperado, su noción idealizada, anticipada. En la actividad pedagógica la tarea es un objetivo particular, que se plantea teniendo en cuenta las condiciones en una determinada parte del objetivo general.

Si el objetivo es un modelo idealizado del resultado esperado de la actividad. La tarea, como objetivo particular es una etapa en la consecución del objetivo general y caracteriza al propio proceso laboral. Las tareas en su conjunto concretizan el objetivo y tienen que corresponderle, ellas dan una noción sobre la estructura del sistema de actividades. Con el planteamiento de los objetivos (generales y particulares) está relacionada la formación de las acciones y, en cierta medida, el modelado del proceso de actividades.

Es por ello, que tener claras las funciones de cada elemento que integra el sistema, contribuye con el desarrollo óptimo del mismo. Se debe estudiar a profundidad cada tipo de forma de organización que se emplee, para que no se produzca la desorientación cuando se ejecutan.

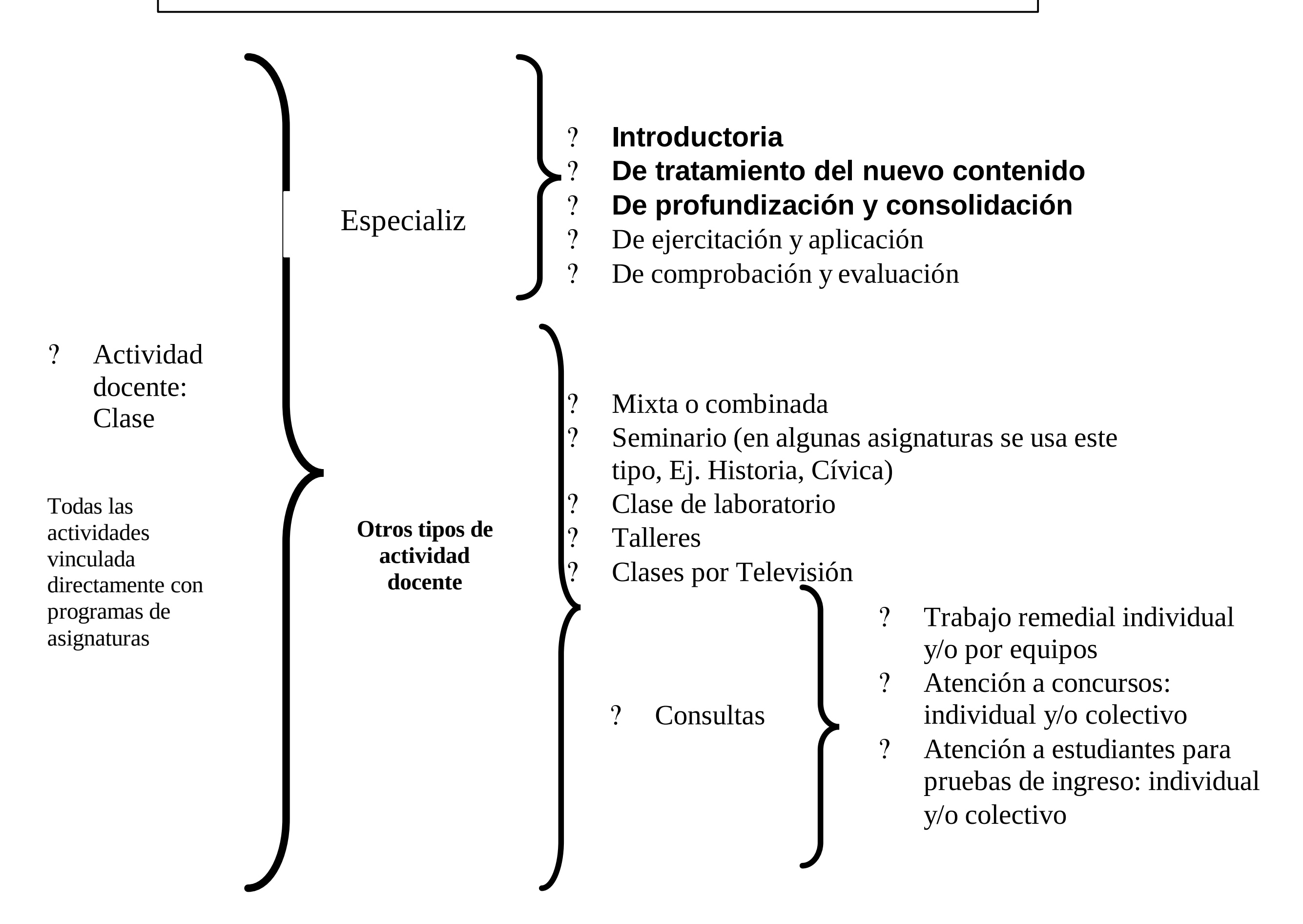
Para crear un sistema de formas de organización en el proceso pedagógico se necesita:

En primer lugar:

Encontrar la requerida totalidad de formas. El sistema debe contener solamente la cantidad imprescindible de formas, que se necesitan para el normal funcionamiento del proceso como un todo. Se escogen los elementos sin los cuales no se pueden lograr los objetivos planteados.

En el sistema objeto de análisis se debe partir de los elementos integrantes del curriculum, que en su nivel organizacional más elevado, cada componente en sí mismo constituye un sistema cuando se analiza por separado, pero su integración es lo que permite la preparación profesional del estudiante.

Cada componente es subsistema del sistema curricular y sistema en sí mismo, cuando se analiza de forma aislada. Cada uno tiene una determinada cantidad de formas de organización básicas para la formación profesional del educador en la que se produce la interacción entre el educador y el educando. Las formas en el sistema tienen una estructura didáctica, organizacional que guarda relación con su función en el sistema.


Formas organizativas en la escuela media:
? Actividad docente: Clase
Todas las actividades vinculada directamente con programas de asignaturas
Especializ
? Introductoria
? De tratamiento del nuevo contenido
? De profundización y consolidación
? De ejercitación y aplicación
? De comprobación y evaluación
Otros tipos de actividad docente
? Mixta o combinada
? Seminario (en algunas asignaturas se usa este tipo, Ej. Historia, Cívica)
? Clase de laboratorio
? Talleres
? Clases por Televisión
? Consultas
? Trabajo remedial individual y/o por equipos
? Atención a concursos: individual y/o colectivo
? Atención a estudiantes para pruebas de ingreso: individual y/o colectivo



La diversidad de formas organizativas para la actividad pedagógica en la escuela favorece el desarrollo de los intereses de los estudiantes, el empleo de formas rutinarias y con un montaje metodológico rutinario y formalista es desmotivante, los estudiantes se habitúan a un proceder sistemático con “ formas formales” y su nivel de motivación generalmente baja.

En segundo lugar:

Se deben revelar las propiedades funcionales de cada una de las formas en el sistema. Hay que tener presente que cada elemento en el sistema tiene que cumplir su función, con una relativa independencia del todo, pero sin dejar de tener presente su integralidad.

El sistema estará en equilibrio cuando exista un balance dinámico funcional entre cada una de sus formas de organización. El equilibrio es un concepto dinámico, que indica el necesario balance funcional de cada elemento del sistema.

Los cambios significativos o una serie de cambios rápidos, en la estructura del sistema puede provocar el desequilibrio de la organización de las formas, afectando de gravedad su vigor, su fuerza como sistema y por lo tanto sus resultados; hasta tanto no se recupere de nuevo el equilibrio.

Cuando se rompe el equilibrio una forma está trabajando contra la otra en lugar de moverse en armonía. Un ejemplo de ello es, cuando se confunden las funciones de cada forma y se pasa a desarrollar la actividad con "la forma que lo logra todo", esta práctica no alcanza resultados óptimos, todo lo contrario se puede dar una imagen de desorganización, lo que se asociaría con los malos resultados.

Es fundamental en el desarrollo de la personalidad del adolescente la integración estructural y funcional de las actividades que se desarrollen en los diferentes niveles organizacionales del proyecto curricular de la Escuela Media, es casi imposible lograr los objetivos de la educación que se desea con una sólo tipo de forma de organización, recuerde que en la diversidad y la variedad es esencia de la vida.

En tercer lugar:

Está relacionado con la determinación de los métodos, procedimientos y técnicas que se emplean para lograr la correlación y acción recíproca de los elementos del sistema. En él cada elemento se contempla no sólo, contando con las funciones que realiza, sino que también se tiene en cuenta el lugar que dicho elemento ocupa.

La entrada al sistema de formas de organización puede ser por cualquiera de las formas, para ello, hay que tener clara la posición del elemento; no es igual la clase introductoria al inicio de una temática, que la que continúa, no es igual un turno de reflexión en el horario de la tarde que una clase de matemática.

Es importante analizar su lugar en el sistema, la función didáctica de cada una de ellas, lo que se quiere lograr en el estudiante, su objetivo fundamental, las condiciones materiales con que se cuentan para su desarrollo, las necesidades de los estudiantes, el nivel de preparación del profesor.

En cuarto lugar:

Se debe tener muy claro qué elemento del sistema se debe jerarquizar, cuáles son las condiciones concretas en la formación profesional de los estudiantes que hacen, que un elemento se sitúe como rector del sistema, ello se define por la función, o por la orientación de éste respecto a otros elementos, y también por la "solidez", de las relaciones entre los elementos por separado.

Una pluralidad de funciones desarticuladas entre sí no forman. Como consecuencia de las funciones especializadas surge inevitablemente una función guía, rectora, de mando, cuya misión es dirigir todas las actividades para que cumplan armoniosamente sus respectivas funciones. Por lo tanto, la organización necesita, además de una estructura de funciones, una estructura jerárquica, cuya misión es dirigir las acciones de los niveles que le están subordinados.

En el sistema curricular de la Educación Media Cubana, el componente rector es el docente, por ser imprescindible para la formación de integral de la personalidad del adolescente. En este trabajo se mantiene esa posición; y se jerarquiza en cada subsistema de formas organizacionales una de ellas, por su función rectora en la formación del estudiante.

Se debe, desarrollar cada elemento hasta el nivel de su interacción con otros, mediante formas concretas de trabajo, para a partir de ello determinar el elemento que se jerarquiza. Es importante destacar la flexibilidad que se debe asumir en un sistema dinámico y abierto, porque esta posición varía en relación con los objetivos de cada disciplina y el nivel de desarrollo del estudiante.

Esta jerarquización de elementos en el sistema varía en dependencia del nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante, debe ser dinámica, flexible y centrada en los sujetos que participan en el proceso de formación.

El profesor y el grupo de estudiantes, al evaluar los resultados alcanzados pueden organizar jerárquicamente el movimiento de las formas de organización, esto puede darse en los casos de niveles de mayor desarrollo del estudiante.

El sistema de formas de organización es un sistema abierto que debe permitir el intercambio flexible entre los sujetos que intervienen para de tal forma hacer frente a los nuevos retos y formar al profesional con visión transformadora, dialéctica y proyectiva. Una vez definido el modelo sistémico del proceso de trabajo pedagógico, el educador ya en las fases de preparación y planificación procura conformar las acciones a desarrollar en cada actividad para que cumpla con su función en el sistema.

Se debe tener presente, cuáles son las actividades pedagógicas que necesitan menos gastos materiales, o medios técnicos y cuáles necesitan más, para ver si existen las condiciones propicias para modelarlas en el sistema, ello es resultado del análisis metodológico de la asignatura, la disciplina, el departamento, el año, entre otros, por ello su importancia organizacional. Desde los primeros pasos de la

planificación, organización y ejecución conforme al sistema se ofrecerá al maestro una visión general del proceso y de los resultados del trabajo.

Un "sistema" desprovisto de una organización interna racional y sólida, además de ser poco eficaz, es incapaz de relacionarse con otros sistemas, la reunión aleatoria de elementos es en el mejor de los casos, sólo el material inicial para formar el sistema. Pero formarlo pueden los elementos que tienen funciones claras.

Es importante que se tenga en consideración la estructura interna de cada actividad, del proceso pedagógico, para que el fin o meta de la integración sistémica de estas se logre. Cada elemento del sistema debe responder a la estructura funcional de la actividad con sus tres momentos fundamentales: el de orientación, el de ejecución y el de control / valoración. En cada uno de estos momentos hay una enorme variedad de métodos, técnicas, medios que deben desplegarse para lograr que el contenidos sea asimilado por los estudiantes con agrado, interés, lo cual se puede lograr con un montaje metodológico previo y teniendo como centro de la actividad al estudiante.

A las categorías "elemento" y "sistema" les es propio un significado, aunque entre ellas existe una determinación, subordinación y al mismo tiempo, se intercambian. Así por ejemplo, la clase como sistema de trabajo no sólo puede, sino que así mismo se tiene que considerar como elemento del sistema de clases en un proyecto curricular dado, y/o nivel educacional.

A su vez, el proceso pedagógico es la vía para lograr el proyecto curricular general; en otras palabras, durante la transformación de lo inferior en superior, de lo simple en complejo, un sistema más simple al formar parte de formaciones más complejas, puede pasar a ser uno de complejidad mayor.

El conocimiento de estas regularidades dota al pedagogo no sólo de la teoría general, sino que además ofrece la metodología del enfoque sistémico, que contribuye con el proceso de organización y ejecución de la labor pedagógica. Revelar todo el conjunto de métodos, medios y formas para alcanzar resultados óptimos en la preparación del profesional, determinar las regularidades y contradicciones que se presentan entre los componentes del proceso es objetivo fundamental del enfoque de sistema.

El profesor debe atender en su proyección didáctico - metodológica de cada actividad a la estructura funcional de la actividad.

"En toda acción humana por las funciones que cumple hay tres partes: orientación, ejecución y control". (N. F. Talízina "Psicología de la enseñanza". P 59- 60)

Orientación / Organización *Introducción*	→	*Ejecución* *Desarrollo*	→	*Control /Valoración* *Conclusiones*
Punto de partida y premisa del desarrollo de todo el proceso. Presenta una imagen clara del proceso de enseñanza- aprendizaje. Más efectiva en la medida que ofrezca un modelo más completo del proceso. Se centra en la orientación hacia los problemas a solucionar y objetivos que se desean alcanzar		Desarrollo de un sistema de acciones dirigidas a lograr la apropiación del objeto de enseñanza - aprendizaje mediante la transformación paulatina de ese objeto. Se centra en el trabajo con el contenido que se debe aprender para dar solución al problema y lograr los objetivos. Está estrechamente vinculada con la tarea educativa fundamental de la actividad.		**Sigue la marcha de la acción, confronta los resultados obtenidos con el modelo proyectado. Corrección tanto de la parte o orientadora como de la ejecución. Refuerzo y desarrollo del autocontrol, autovaloración, metacognición y la autorregulación.**

Intervienen

- Componentes operacionales – cognitivo de la personalidad. (Regulación ejecutora)
- Componentes afectivos – volitivos de la personalidad. (Regulación inductora)
- Componentes didácticos, dados en principios, métodos, técnicas, modos de trabajar que se establecen por los sujetos participantes en el proceso.

Importante:

Según las acciones, cada estructura funcional tiene diferentes grados de complejidad y ocupan volúmenes distintos. Conciernen tanto a la enseñanza como al aprendizaje.

Su presencia simultánea en todas las acciones es imprescindible ya que sin ello la acción no puede ser cumplida.

Formas organizativas del proceso pedagógico en la Escuela.

Nivel organizacional general

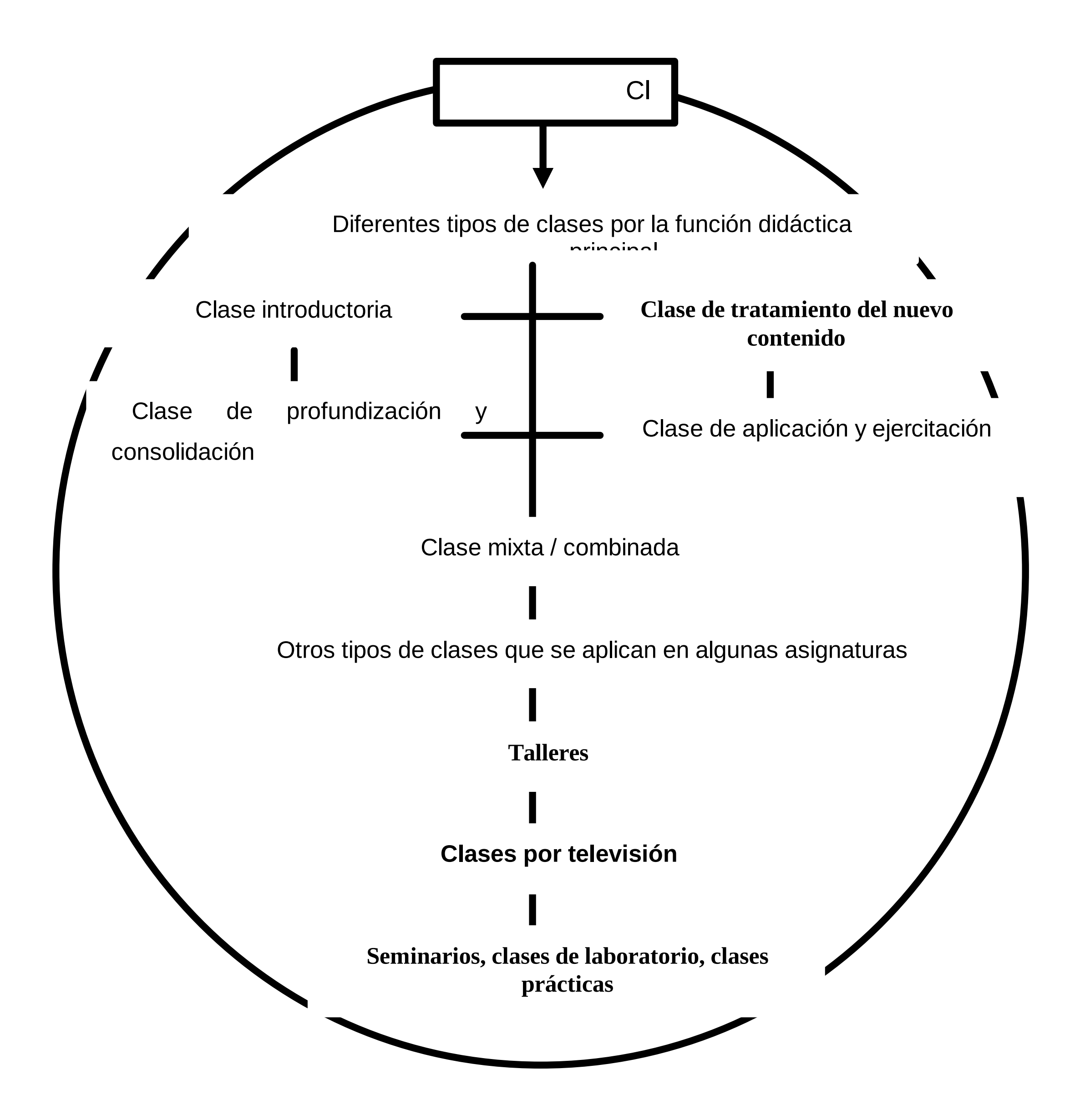
Docente

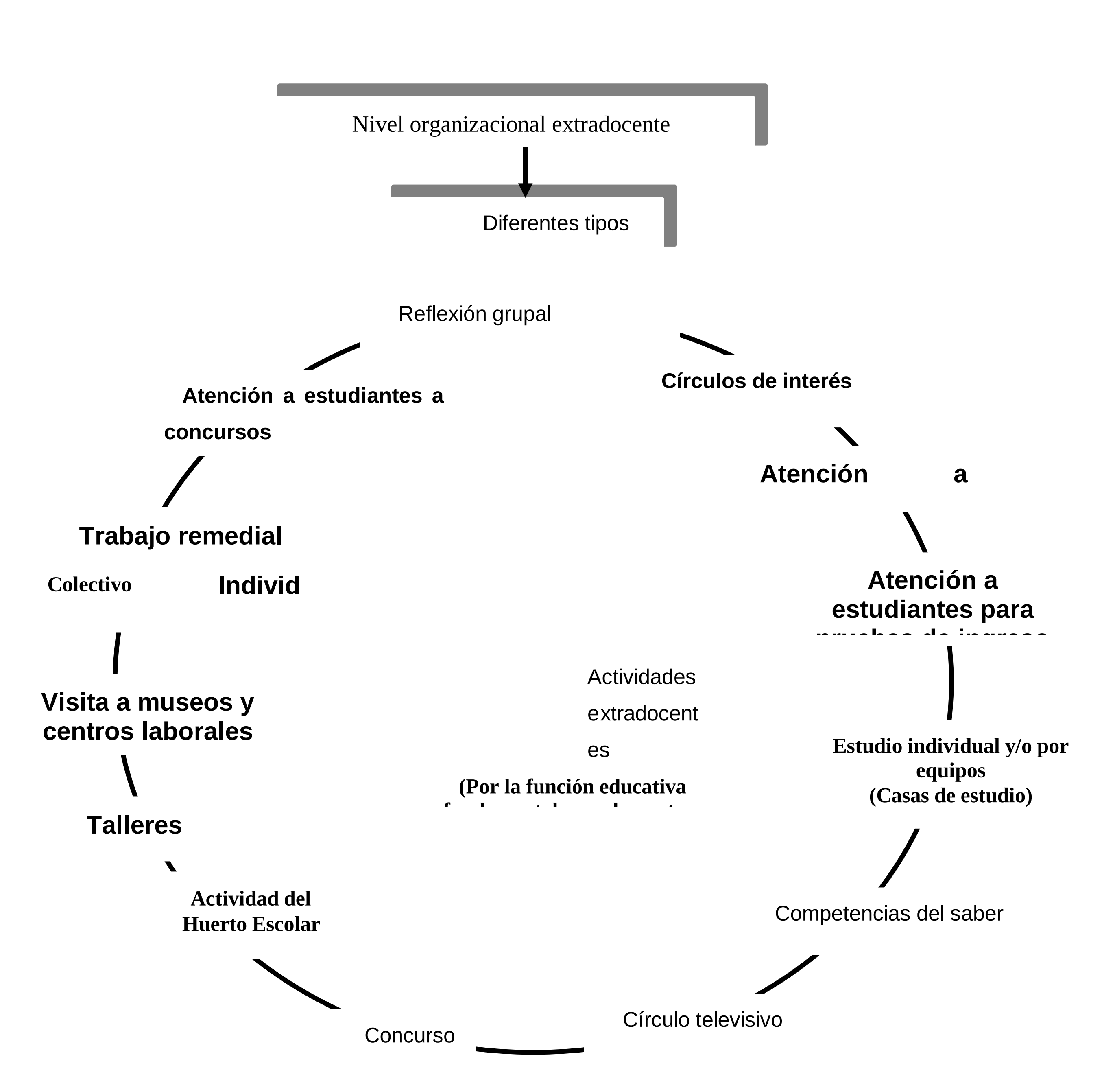
Extradocente

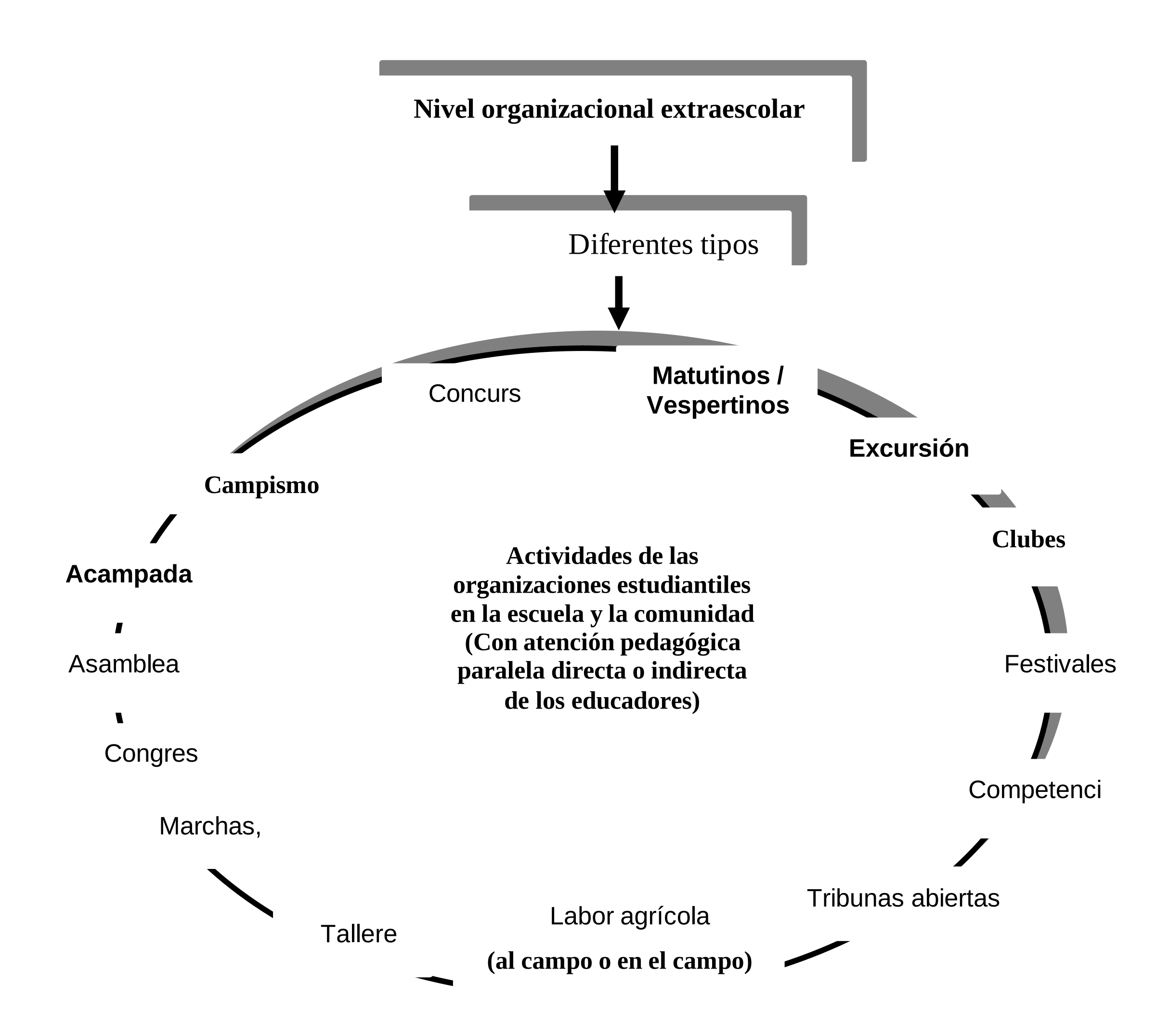
En correspondencia con el
contexto y las condicione

Extraescolar

Nivel organizacional docente




Nivel organizacional extradocente
Diferentes tipos
Reflexión grupal
Círculos de interés
Atención a estudiantes a concursos
Atención a
Trabajo remedial
Colectivo
Individ
Atención a estudiantes para
Actividades extradocentes
(Por la función educativa
Visita a museos y centros laborales
Estudio individual y/o por equipos
(Casas de estudio)
Talleres
Actividad del Huerto Escolar
Competencias del saber
Círculo televisivo
Concurso


Nivel organizacional extraescolar
Diferentes tipos
Concurs
Matutinos /
Vespertinos
Excursión
Campismo
Clubes
Acampada
Actividades de las
organizaciones estudiantiles
en la escuela y la comunidad
(Con atención pedagógica
paralela directa o indirecta
de los educadores)
Asamblea
Festivales
Congres
Competenci
Marchas,
Tribunas abiertas
Labor agrícola
Tallere
(al campo o en el campo)

El sistema de formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación de la personalidad de los educandos debe modelarse con la flexibilidad y diversidad que requiere las relaciones interpersonales conscientes que se deben establecer para lograr objetivos de formación individuales y colectivos, en estrecha relación con los objetivos del proyecto curricular.

Las características y funciones de las formas organizacionales deben estar muy bien definidas en el sistema, se debe utilizar la combinación de ellas, según el curso, año, preparación de los estudiantes, y no pretender lograr una formación integral del futuro ciudadano con una sola forma de organización.

Una modelación sistémica de las formas de organización, favorece el desarrollo integral del estudiante en su proceso de formación. Un objetivo central en ellas debe ser la modelación clara de las características y funciones que tienen cada una de ellas en el proceso de formación de la personalidad que se aspira formar.

Un proceso de enseñanza aprendizaje, demanda de una dinámica y variedad de formas de organización que integren, problematicen y proyecten soluciones a los problemas educacionales que se presentan en la práctica, desde la reflexión individual y grupal.

La combinación de formas de organización del componente docente, extradocente y extraescolar favorece el desarrollo de una cultura general integral en los escolares, enriquece su orientación profesional, su formación como ciudadanos.

Ejercicios:

1- Fundamente cómo usted organizaría el sistema de formas de organización en la enseñanza aprendizaje para lograr la unidad instrucción educación.

2- Con qué criterios usted organiza el proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes.

3- Selecciones un sistema de formas de organización que favorezca la formación de valores en los estudiantes.

Bibliografía.

ABALLE P. VÍCTOR Y DELCI CALZADO L, (1996): “Carácter dinámico del proceso docente educativo. Artículo Presentado al Consejo Científico de la Facultad de Ciencias de la Educación ISPEJV. La Habana.

ADDINE FERNÁNDEZ, F. y OTROS: (1988): "Materiales docentes acerca de la Metodología de la Enseñanza de la Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

ADDINE FERNÁNDEZ, F. (1990): "Las formas de organización de la enseñanza en la escuela media general cubana". Material impreso. ISPEJV. Ciudad de La Habana.

______________________. (1996):"Talleres educativos una alternativa de organización de la práctica laboral investigativa”. Tesis en opción de la categoría científica de Dra. en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.

______________________. (1997): "Didáctica y Curriculum. Análisis de una experiencia". Editorial Bioestadísticas. Potosí.

ÁLVAREZ MARANTE, A., D. CALZADO LAHERA y otros. (1990): "El colectivo pedagógico y el desarrollo de la autonomía estudiantil". Investigación desarrollada en el ISPLE “Pablo Lafargue". Ciudad Habana, 1990.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1989): "Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana. MES. La Habana.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. y OTROS (1990): "Diseño curricular en la Educación Superior". Curso Precongreso Pedagogía '90. Palacio de las Convenciones. La Habana.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1996): “Hacia una escuela de excelencia. Editorial Academia. La Habana.

______________________.(1997): “Curso 20 de Pedagogía 97. La Universidad, sus procesos y leyes Editado por IPLAC. La Habana.

BUZÓN CASTELLS, M. (1984): "Algunos problemas actuales de la Pedagogía en los CES". Material impreso. I.S.P.E.J.V. Facultad de Pedagogía. La Habana.

______________________. (1987): "Métodos para la utilización del enfoque sistémico estructural en la preparación de la asignatura". Material impreso. I.S.P.E.J.V. Facultad de Pedagogía. La Habana.

CALZADO LAHERA, D. (1996): "En defensa de un ideal". Artículo presentado en el módulo de sociología de la Educación de la Maestría. ISPEJV. Ciudad de la Habana.

CALZADO LAHERA. D. y F. ADDINE F.(1996): “La innovación didáctica, un problema de los docentes en la actualidad”. Artículo presentado en la Cátedra de Pedagogía y Didáctica. ISPEJV. Ciudad de la Habana.

CALZADO LAHERA. D. (1995): "La ley de la unidad de la instrucción y la educación". Artículo presentado en la opción de la categoría docente de Profesor Auxiliar. ISPEJV. Ciudad de la Habana.

CASTRO RUZ, FIDEL. (1974): "La educación en revolución". Instituto Cubano del Libro. La Habana.

COLECTIVO DE AUTORES.(1981): "Pedagogía". Editorial de libros para la Educación. Ciudad de la Habana.

COMPILACIÓN DE ESCRITOS.(1991): "José de la Luz y Caballero. Escritos Educativos". Editorial Pueblo y Educación La Habana. Artículo: Escuelas Náuticas.

COMPILACIÓN DE ESCRITOS. (1992): "Enrique José Varona. Trabajos sobre Educación y Enseñanza Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Artículos: "Las reformas en la enseñanza superior". "Prefacio". "La educación y la realidad" "Reformadores y reformados" .

CONTRERAS DOMINGO, J. (1990): "Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica". Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. Ediciones AKAL, S.A. Málaga.

DANILOV M. A. Y M. N. SKATKIN (1980): "Didáctica de la escuela media". Editorial Libros para la Educación. La Habana.

DÍAZ BARRIGA, A. (1988): "Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio". Ediciones Nuevomar S. A. de C. V. México D.F.

ENGELS, FEDERICO.(1982)"Dialéctica de la naturaleza. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.

EQUIPO TED. (1994): "Trabajo pedagógico en las Organizaciones Magisteriales". Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Santiago de Chile.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994): "Tareas de la profesión de enseñar". Siglo Veintiuno de España Editores. Madrid.

________________________. (1991): " La profesionalización del docente. Ediciones Anaya. Madrid.

GARCÍA RAMIS L. J., A. VALLE LIMA y M. A. FERRAR L. (1996): "Autoperfeccionamiento docente y creatividad ". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1985): "Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo". Ediciones Anaya. Madrid.

GONZÁLEZ, D. (1943): "Didáctica o Dirección del Aprendizaje. Editorial Cultural S. A. La Habana.

GONZÁLEZ PIRES, M., M. BUZÓN CASTELLS y R. MAÑALICH (1985): "Funciones de la conferencia y las actividades prácticas en el sistema de trabajo docente de la Educación Superior". Tema XIV. Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación y de los ISP. Suplemento 2. La Habana.

KAPRIVIN, V. V. (1981): "Conferencias sobre metódica de la enseñanza de las Ciencias Sociales". Editorial Orbe. La Habana.

KLINGBERG, L. (1978): "Introducción a la Didáctica General". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

KRAPIVIN, V. (1983): "Metodología de autoeducación política". Manual. Editorial Progreso. Moscú.

LABARRERE REYES, G. Y G. VALDIVIA PAIROL. (1989): "Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

MARTÍ PÉREZ JOSÉ. (1984): "Obras Completas". Tomo VI. Artículo Clases Orales. Ciencia y Derecho. Lecturas. Discursos hablados. La forma accidentada excita la atención. Nuestra América. Página 235-236. Tomo XII. Artículo Universidad sin metafísica.

MINED (1976): "RM 658/76. Documentos Directivos para el perfeccionamiento del Subsistema de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico". Editora MINED. La Habana.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1989): "La formación profesional de los estudiantes de los ISP". Documento de trabajo. Perfeccionamiento C. La Habana.

______________________. (1993): "Principios básicos sobre los que se estructuran los nuevos planes de estudio de los ISP. Vigentes desde el Curso 1993-1994. Material impreso. La Habana.

______________________. (1988): "Resolución No. 188/88". La Habana.

______________________. (1991): "Resolución 269/91. Reglamento del trabajo docente y metodológico". Material impreso. La Habana.

PARRA VIGO, I. (1997): "La enseñanza centrada en el estudiante, una vía para la profesionalización del maestro en formación". Tesis en opción al título académico de Master en Educación. ISPEJV. La Habana.

PATTERNS, R. (1989): "La clase en acción". Publicaciones del Proyecto de Educación de la UNESCO. América Latina.

RACHENKO, I. P. (1987): "Organización Científica del Trabajo del Maestro". Editorial VNESHTORGIZDAT. Ucrania.

SIERRA SALCEDO, R. (1991): "Estrategia y alternativa pedagógica: dos exigencias en la dirección del proceso pedagógico". Material impreso. I.S.P.E.J.V. Facultad de Pedagogía. La Habana.

SILVERIO GÓMEZ, M. (1990): "Dirección pedagógica del aprendizaje". Material impreso. I.S.P.E.J.V. Facultad de Pedagogía. La Habana.

SOCA GENER M. Y T. BRITO.(1995): “La consulta como forma de organización en la educación superior”. Material ligero. ISPEJV

TORRES SANTOME, J. (1987): "La globalización como forma de organización del curriculum". En: Revista de Educación. No. 282. Madrid.

VARELA Y MORALES, F. (1992): “Miscelánea Filosófica”. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Artículo : Observaciones sobre el escolasticismo.

ZINOVIEV, H. S. I. Y OTROS. (1974): "La lección. Experiencias metodológicas en la escuela superior soviética" Editorial Grijalbo. México D. F.

CAPÍTULO 9. LAS RELACIONES MAESTRO – ESTUDIANTE, ¿QUÉ TIPO DE RELACIONES SON?

Autora: MSc. Silvia C. Recarey Fernández.

La temática de las relaciones maestro – estudiante a pesar de ser muy tratada, no deja de ser susceptible a nuevos análisis desde otras aristas, tal es el caso de este trabajo. Se pretende enfocar la temática desde el rol y las funciones profesionales del maestro.

El maestro y los estudiantes, como elementos dinámicos del proceso de enseñanza aprendizaje, resultan esenciales para el logro de los objetivos educacionales, es decir, para el desarrollo de personalidades sanas, maduras y eficientes, tal y como en la actualidad se exige, por ello resulta imprescindible esclarecer desde el inicio, qué rol y qué funciones profesionales le competen al maestro.

A. Blanco Pérez y S. Recarey Fernández (1999), profundizan en el rol profesional del maestro, precisando que el rol es el de educador profesional, atendiendo a que es el único profesional preparado específica y científicamente para la labor educativa, en pos del cumplimiento de las funciones sociales de la educación, específicamente la función profesional.

Del rol profesional se derivan las tareas básicas: instruir y educar, las funciones profesionales: docente metodológica, investigativa y orientadora, así como los contextos de actuación profesional: la escuela, la familia y la comunidad. Por su importancia es necesario tomar las definiciones que los autores mencionados anteriormente ofrecen de las funciones profesionales, ellas son:

1. ***"Función docente metodológica: actividades encaminadas a la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje. Por su naturaleza incide directamente en el desarrollo exitoso de la tarea instructiva y de manera concomitante favorece el cumplimiento de la tarea educativa.***

2. ***Función investigativa: actividades encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstruccción de la teoría y la práctica educacional en los diferentes contextos de actuación del maestro.***

3. ***Función orientadora: actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo. Por su contenido la función orientadora incide directamente en***

el cumplimiento de la tarea educativa, aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción.[1]

Estas tres funciones profesionales tienen un carácter de sistema, al ajustarse a lo que por definición es sistema:

"Conjunto de elementos que tienen relaciones y conexiones entre sí y que forman una determinada integridad, unidad ... El sistema se caracteriza no solo por la existencia de conexiones y relaciones entre sus elementos (determinado grado de organización), sino también por la unidad indisoluble con el medio (en las relaciones mutuas con el mismo, el sistema manifiesta su integridad." [2]

También cumple con las características de un sistema, es decir, posee una estructura donde existe una composición interna y vínculos intra e intersistémicos, así como una serie de propiedades tales como la integridad, la centralización y la organización jerárquica.

En el caso de las funciones profesionales la función rectora del sistema, la que tipifica al rol profesional del maestro es la docente metodológica.

El rol profesional del maestro, sus tareas básicas y funciones profesionales, necesariamente están mediatizadas por las relaciones que establece con los colegas de trabajo, con los estudiantes, con los familiares de éstos y con otras personas que de una manera u otra se vinculan al proceso de enseñanza aprendizaje, ya sea directa o indirectamente. Por ello, es importante precisar desde qué concepción de relación se enfoca el presente trabajo, sobre todo si el centro de atención son las relaciones maestro - estudiante.

Según M. A. Calviño Valdés – Fauly una relación es un tipo de vínculo en el que se produce un contacto cara a cara, en la que ese contacto está sujeto a una mediación simbólica dada por la palabra o por una representación, que es su instrumento. El contacto significa:

- Implicación emocional, intelectual y actitudinal entre las personas.
- Supone compromisos y acuerdos.
- Existe un interés mutuo en un objetivo o tarea común.

En el caso de la relación maestro – estudiante existe un contacto cara a cara, donde la mediación simbólica está dada por aquellos elementos de la cultura que, previamente seleccionados en dependencia de las exigencias sociales, del

---

[1] BLANCO PÉREZ, A, y S. RECAREY FERNÁNDEZ.: Acerca del rol profesional del maestro. Material Impreso. ISPEJV. Fac. Ciencias de la Educación.. La Habana, 1999. Pág. 18.
[2] RAZINKOV, O. (traductor).: Diccionario de Filosofía. Editorial Progreso. Moscú, 1984. Pág. 395.

momento histórico concreto, de las exigencias propias del contenido y de las ciencias pedagógicas, el maestro debe trasmitirle a sus estudiantes.

El proceso de enseñanza aprendizaje no puede desarrollarse sin los estudiantes, sin las relaciones que se establecen entre sí y entre ellos y el maestro. El propio hecho de llamarlo estudiante o alumno implica una toma de posición con respecto a las relaciones maestro estudiante. Tradicionalmente se le ha llamado alumno, pero realmente por la etimología de la palabra, alumno significa "persona sin luz", cabe preguntarse ¿son "alumnos" los alumnos?, ¿no sería más correcto desde una posición interactiva y desarrolladora del proceso de enseñanza aprendizaje llamarles estudiantes y de manera singular llamarlos por sus nombres?

Lo anterior también tiene implicaciones para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Si se concibe al estudiante como un sujeto activo en su propio aprendizaje, poseedor de determinados contenidos que debe redimensionar o relacionar con otros nuevos que adquiera, se estará trabajando por educar al hombre que se necesita en el mundo de hoy. Entonces, en el proceso de enseñanza aprendizaje se pondrá de manifiesto su carácter multilateral y activo, donde **el maestro esencialmente enseña, pero puede aprender de sus estudiantes y el estudiante, esencialmente aprende, pero puede enseñar a su maestro, poniendo ambos lo mejor de si y movilizando todos sus recursos personales.**

Si se concibe al estudiante como un sujeto pasivo, receptivo de los saberes que porta el maestro, se formará un hombre reactivo, fuera de su tiempo, no se trabajará por una educación desarrolladora, sino por una educación bancaria como señalara Paulo Freire.

La manera en que el maestro organice la transmisión de la cultura y el trabajo de los estudiantes, determinará la influencia que en el plano motivacional afectivo pueda tener en ellos.

Otro aspecto que tiene que ver con el elemento actitudinal del maestro es el relativo a la autoridad y a los poderes que la conforman.

M. I. Álvarez Echevarría plantea los siguientes tipos de poder a partir de los cuales se ejerce la autoridad:

Poder legítimo: Se basa en la autoridad institucionalizada. Ejemplo: el director de la escuela, el maestro.

Poder estimulativo o sancionador: Se ejerce la autoridad sobre la base del castigo o premio.

Poder capacitativo: Es la autoridad ganada por la experiencia, el conocimiento o las capacidades.

Poder referente: Está dado por las cualidades de la persona que ejercerla autoridad, que la hacen atractiva y propicia para que los demás la sigan.

Pero realmente, ¿qué poderes debe utilizar el maestro en las relaciones con sus estudiantes? Esto es algo que necesita una profunda reflexión ya que entre otros elementos, depende de las características de los estudiantes, de su nivel de desarrollo, de sus necesidades y de las propias característica del maestro. Mas debe tenerse en cuenta que el poder en el proceso de enseñanza aprendizaje no debe ser impuesto, sino conquistado.

Respecto a los compromisos y acuerdos a los cuales se refiere M. A. Calviño Valdés – Fauly , es importante esclarecerlos desde el rol profesional en el caso del maestro y desde las exigencias sociales en el caso del estudiante.

En el caso del maestro su compromiso debe estar en el cumplimiento de sus tareas básicas y en el desempeño de sus funciones profesionales, elementos estos que devienen hilo conductor de su modo de actuación profesional. Este compromiso, aunque expresado en este sentido es también de carácter social, pero puede tener también un carácter personal, al vincularse con la motivación profesional del maestro. Un maestro con una motivación profesional general tendrá altos niveles de compromiso, en tanto que otro con una motivación profesional contradictoria, por ejemplo, tendrá bajos niveles de compromiso.

En el caso de los estudiantes, su compromiso esencial es con la sociedad, pero en buena medida también lo es consigo mismo y radica en su preparación para la vida futura.

Resulta muy interesante el hecho de que tanto el maestro como sus estudiantes no tienen claros cuáles son sus compromisos en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los acuerdos son elementos también importantes y necesarios en el desarrollo de las relaciones maestro estudiante, sin embargo, algunos pueden preguntarse: ¿acuerdos entre maestro y estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje? La respuesta es **SI, ACUERDOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE,** muy bien delimitados, precisados y cumplidos por ambas partes. Estos acuerdos deben ser tomados por ambas partes y en dependencia e la situación concreta que se esté dando en el propio desarrollo del proceso.

El último elemento al que se refiere este autor es el interés mutuo en un objetivo o tarea común. De hecho tanto el maestro como el estudiante deben estar interesados en la actividad a la cual, cada uno desde su posición está convocado.

Es evidente entonces que en un plano teórico las relaciones maestro – estudiante son contactos que ellos establecen y que deben tener esos significados.

Sin embargo no se puede obviar que al ser seres humanos en constante desarrollo y con características singulares, los aspectos analizados anteriormente pueden sufrir y de hecho sufren modificaciones, que conducen a deterioros en la relación que entre ellos se establece.

Otro elemento muy importante a tener en cuenta en las relaciones maestro estudiante es el relativo a las cualidades del maestro. Sobre este aspecto diversos autores de todas las latitudes han tratado de caracterizarlo, incluso si se le pregunta a los estudiantes, qué cualidades desean que tengan sus maestros, la lista es interminable.

Al definir al maestro, P. V. Barl señala:

"... el maestro es la representación concreta de la utopía. El maestro se mueve en el mundo de las ideas, pro sobre todo en el universo de los ideales. No se es maestro si no se tiene el deseo, la aspiración o la voluntad de realizar acciones que a simple vista parecen desmesuradas. El maestro tiene la obligación de ser valiente, porque no rehuye, no teme a los problemas que la realidad le presenta y los enfrenta con la imaginación y la fantasía, elementos certeros e infinitos del pensamiento para modificar la naturaleza y acercar el futuro a la realización de su modelo ideal.

El maestro ideal es:

un guía, un maestro, un innovador, un investigador, un consejero, un creador, un sabio, un sugeridor, un impulsor, un formador de hábitos, habilidades y actitudes, un narrador, un actor, un escenógrafo, un formador de colectividades, un estudiante, un enfrentador de la realidad, un emancipador, un evaluador, un protector que redime o salva, un realizador, una persona "[3]

No obstante, para acercarse a ese ideal de maestro entre todas las cualidades posibles deben sobresalir las siguientes:

Profesionalidad, comprensión, autenticidad, respeto al derecho ajeno, empatía.

Al intentar tipificar las relaciones maestro – estudiante es importante también tomar en consideración los diferentes contextos y actividades que realizan ambos.

El maestro por su parte, cumple con tareas y funciones profesionales diferentes, pero que necesariamente se relacionan ente si y para las cuales debe asumir diferentes posiciones. Por ejemplo, al desempeñar la función docente metodológica (que es la rectora) debe, a partir de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, estructurar su trabajo de forma tal que contribuya a que el

---

[3] BARL P. V.: Maestro de excelencia. Fernández Editores. México, 1995. Pág. 16.

estudiante asimile de forma activa el contenido objeto de estudio en ese momento, Es una relación de **carácter predominantemente docente.**

Al cumplir con su función orientadora, su relación con el estudiante debe centrarse en una relación de ayuda, entendiendo esta como:

"... Ayudar no es suplantar.

... Ayudar es convocar, es promover la amplitud del análisis, llamar la atención sobre lo que el demandante no está percibiendo, acompañar en una indagación y en una experiencia emocional..." [4]

E hecho de que se centre en este tipo de relación no indica en modo alguno que excluya a las otras dos, sino que el predominio debe ser en un sentido orientador.

Al cumplir con la función investigativa debe centrarse entonces en aquella relación que le permita penetrar en el mundo del estudiante, con una actitud indagadora, reflexiva, problematizadora.

Situación similar a las anteriores se da en dependencia del contexto donde esté actuando.

Para lograr esta dinámica, el maestro debe movilizar todos los conocimientos teóricos, metodológicos, psicológicos y pedagógicos, así como hábitos, habilidades y capacidades que posee.

En cuanto a los estudiantes, también desarrollan múltiples actividades y en diferentes contextos, de manera que también están sujetos en sus relaciones a esas actividades y contextos, de manera que en ellos también se manifiesta la dialéctica y por tanto, es importante enseñarlos a conducirse, a relacionarse en cada uno de ellos.

Todo esto conduce a determinar que la relación maestro estudiante es una relación **PROFESIONAL PEDAGÓGICA, DE CARÁCTER DIALÉCTICO, QUE DEPENDE DEL DEPEMPEÑO DE SU ROL PROFEESIONAL.**

Por último se importante considerar los límites de la relación maestro estudiante. ¿Cuáles son esos límites?. ¿deben ser fijos o flexibles?, ¿qué puntos de referencia tomar para establecerlos?

Los límites son tan disímiles como las situaciones, los estudiantes y los propios maestros, pero nunca se puede perder de vista que bajo cualquier circunstancia, la relación maestro estudiante es del tipo profesional pedagógica, dialéctica y que responde en última instancia al desempeño de su rol profesional, sin hacer

---

[4] CALVIÑO VALDÉS – FAULY, M. A.: Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple. Editorial Científico Técnica. La Habana, 2000. Pág. 17.

concesiones que posteriormente puedan conducir a borrar esos límites, lo que dificultaría en gran medida el desempeño del rol.

Por ejemplo, un maestro que otorgue excesiva confianza a sus estudiantes y que se hace cómplice de actitudes negativas de sus estudiantes, puede y de hecho pierde su prestigio ante ellos, lo que conduce a que ya no sea el paradigma de conducta que los estudiantes aspiran, perdiendo toda influencia sobre ellos.

Debe quedar claro que ser empático, comprensivo, respetuoso del derecho ajeno, auténtico, no implica en modo alguno no ser profesional.

Este enfoque en modo alguno es algo acabado, es tan sólo un punto para la reflexión, el análisis colectivo y para la valoración de la práctica educacional. El hecho de tomar como ejemplo la función orientadora del maestro no implica que esas sean las relaciones esenciales, sino simplemente es una convocatoria a reflexionar sobre cómo deben ser las relaciones maestro estudiante en la función docente metodológica, en la investigativa y en la relación entre las tres funciones profesionales del maestro.

La convocatoria queda pues, abierta.

EJERCICIOS QUE PUEDEN REALIZARSE:

1. Reflexione sobre la siguiente idea de Paulo Freire y saque sus propias conclusiones:

"Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender".

Paulo Freire. [6]

2. ¿Autoridad o autoritarismo en las escuelas?

BIBLIOGRAFÍA.

1. ALVAREZ ECHEVARRÍA, M. I.: La relación profesor alumno en la adolescencia. Material impreso. ISPEJV. Facultad Ciencias de la Educación. La Habana, s/f.

2. BLANCO PÉREZ, A. y S. RECAREY FERNÁNDEZ.: Acerca del rol profesional del maestro. Material impreso. ISPEJV. La Habana, 1999.

[6] FREIRE, P.: Pedagogía da autonomía. Saberes necessários á prática educativa. Editora Paz e Terra. São Paulo, 1996. Pág. 25.

3. CALVIÑO VALDÉS – FAULY, M. A.: Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple. Editorial Científico Técnica. La Habana, 2000.

4. CORREA DE MOLINA, C.: Aprender y enseñar en el Siglo XXI. Cooperativa Editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá, 1999.

5. DÍAZ BORDENAVE, J. y A. MARTINS PEREIRA.: Estrategias de enseñanza aprendizaje. Orientaciones didácticas para la docencia universitaria. Instituto Interamericano de cooperación para la agricultura. San José, 1982.

6. FARIÑAS LEÓN, G.: Maestro, una estrategia para la enseñanza. PROMET. Proposiciones Metodológicas. Editorial Academia. La Habana, 1997.

7. FREIRE, P.: Pedagogía da autonomía. Saberes necessários á prática educativa. Editora Paz e Terra. São Paulo, 1996.

8. OLIVER MARTINS, P. L.: Didática teórica / Didáctica prática. Para além do confronto. Edicões Loyola. São Paulo, 1991.

9. OSIMA LOPES, A. e COLABORADORES.: Repensando a Didática. Editora Papirus. Campinas, 1988.

10. RAZINKOV, O. (traductor): Diccionario de Filosofía. Editorial Progreso. Moscú, 1984.

11. RECAREY FERNÁNDEZ, S.: La estructura de la función orientadora del maestro. Material impreso. ISPEJV. La Habana, 1999.

CAPÍTULO 10. EL TRABAJO INDEPENDIENTE EN EQUIPO: ¿ACEPTADO O RECHAZADO, POR QUIÉNES Y POR QUÉ?.

Autora. M.Sc. Neris Imbert Stable.

La evolución del hombre como ser social estuvo ligado a la vida colectiva. El trabajo conjunto ha constituido siempre una necesidad del ser humano y el presente sigue demandando que el hombre perfeccione sus modos de interactuar con los otros, de manera que se alcancen en el menor tiempo posible los más altos rendimientos en el cumplimiento de su labor. Las actividades de los niños, adolescentes y jóvenes no son una excepción.

El proceso de socialización del niño incluye las experiencias interactivas y de comunicación durante la realización de las distintas actividades las cuales requieren de los conocimientos, habilidades y disposiciones para la realización de acciones conjuntas. Así los contextos de satisfacción de las necesidades de comunicación e interacción se amplían del marco de la familia al de las relaciones con los coetáneos, adquiriendo en la escuela una connotación peculiar.

La escuela pone al niño frente a un sistema de conocimientos cuya asimilación, siendo individual, transcurre en una red de complejas relaciones interactivas e interpersonales: maestro - alumno, alumno – alumno, grupo – alumno, maestro – grupo, alumnos – contenidos; para las cuales no se encuentra totalmente preparado y parte de lo que debe aprender como condición para su desempeño eficiente está precisamente en ese sistema de relaciones.

Las contradicciones generadas en este marco deben ser resueltas por los escolares, dado el papel que juegan **los otros** en el movimiento de los distintos contenidos de lo interpsicológico a lo intrapsicológico y como condición para el aprendizaje y un ajuste sano al medio social.

Por tanto si la escuela desea alcanzar aprendizajes duraderos (referidos tanto a los contenidos de las ciencias y las herramientas para su asimilación, como a cualidades y actitudes diversas: prosociales, organizativas, etc.); tendrá que estimular y organizar adecuadamente la actividad de los escolares, de modo que se logre una relativa armonía en cuanto al papel del sujeto particular (independencia) y al papel de **los otros** (ayuda), entiéndase por los otros, al maestro, coetáneos, padres etc. quienes en un momento dado asumen la colaboración en las tareas orientadas.

Una vía ampliamente utilizada en la escuela para estimular aprendizajes más duraderos en los escolares es la de vincular las distintas formas de organizar la actividad independiente; en tareas individuales y tareas en equipo o grupales.

En la actualidad el trabajo independiente que se realiza en grupo, según observaciones de algunos profesores de Ciudad Libertad en los diferentes ámbitos de su actuación profesional: el aula, reuniones de padres, encuentra ciertas barreras para su aceptación y correspondientemente dificultades para su cumplimiento y realización eficiente. Además para tener una visión más amplia del fenómeno estudiado se aplicó una encuesta en las tres secundarias de Ciudad Libertad en la que se interrogó a padres y escolares.

Se partió de los siguientes supuestos:

1. Un aspecto que permite profundizar en el análisis de esta problemática está relacionado con la comprensión del sentido de la **independencia** dentro del término de **actividad independiente.** Queda claro en la literatura especializada que cuando se habla de la esencia de la **actividad independiente** *se refiere a la medida en que las acciones planificadas por el maestro para ser realizadas por el alumno promueven en este último el desarrollo de las habilidades, los conocimientos, actitudes y cualidades para aprender y actuar con autonomía,* lo cual no quiere decir que la actividad sea realizada por cada estudiante solo.

El maestro planifica y orienta el mismo considerando varios factores, entre los que ocupa un lugar esencial la actividad del escolar, por cuanto éste último tiene que revelar en las tareas docentes que utiliza sus recursos psicológicos para ejecutar con mayor o menor eficiencia las acciones necesarias. Se enfatiza, en la independencia cognoscitiva, entendida como una **cualidad de la personalidad** que presupone el dominio de los medios para la ejecución (conocimientos, hábitos, habilidades) y las relaciones de los individuos hacia el proceso de la actividad, sus resultados y sus condiciones.

Para estimular la independencia el maestro va adecuando los niveles de la actividad independiente de los escolares respecto a los otros, las acciones se realizan con la intervención inmediata del maestro, con cierta colaboración entre compañeros o de forma individual, sin perder de vista que la ayuda es una necesidad del proceso de aprendizaje, como momento individual (bases cognitivas motivacionales) y como condición del hombre en tanto ser social.

De hecho la noción de trabajo independiente es en múltiples aspectos una expresión de la de la unidad dialéctica entre lo individual y lo social en la que la autonomía disminuye su valor si no se revierte, como premisa y resultado, en una actividad que en su concreción pasa por el momento de lo grupal.

En este proceso en el que al escolar se les prepara para que transite hacia la independencia cognoscitiva, como condición para alcanzar un ideal social de hombre: una persona con autonomía para trabajar con los otros, se les presenta al maestro, a los padres y al propio escolar una contradicción, entre la importancia del trabajo en equipo y el grado de aceptación o rechazo a la interacción social.

La comprensión de esta problemática exige tener en cuenta, ¿cuáles son las limitaciones que existen para la realización exitosa del trabajo conjunto?, ¿quiénes y por qué se oponen?, ¿qué opinan al respecto las personas involucradas?

2.- **Los maestros**, están convencidos de las ventajas y desventajas de ambas formas de organizar el trabajo independiente y en consonancia con ello orientan y controlan frecuentemente tareas para ser realizadas por equipo fuera de la escuela, por ejemplo, en las Casas de Estudios.

Reconocen entre las ventajas del trabajo individual, que los estudiantes pueden realizar las tareas según su propio estilo de aprendizajes y sus necesidades específicas, desarrollan hábitos de estudios y entrenan habilidades del pensamiento lo que favorece la actuación independiente y la independencia cognoscitiva al elevar el autocontrol y los intereses cognoscitivos, pero tiene en contra la imposibilidad del intercambio de opiniones y el enriquecimiento mutuo, por lo que en algunos casos puede favorecer el surgimiento de rasgos de individualismo.

El trabajo que se realiza en equipos tiene alto valor cuando se quiere estimular el pensamiento divergente: encontrar puntos de vista y soluciones variadas, entrenar la crítica y la posibilidad de defender los juicios propios, al mismo tiempo favorece habilidades interactivas y comunicativas como escuchar con paciencia, ponerse de acuerdo, expresar ideas con claridad, aportar ideas, comprender y cooperar con los que tienen menor dominio, pedir y aceptar ayuda, entre otras. Sin embargo cuando se trabaja en grupo, si no se tienen las habilidades necesarias, entonces se corre el riesgo de que se distraiga la atención, que haya pérdida de tiempo, acomodamiento e inactividad de algunos; lo que conlleva a la disminución del deseo de trabajar en conjunto.

3.- **Los padres** tienen también sus criterios acerca de los valores de las formas en que se realiza la actividad independiente avalados por la experiencia de ver a sus hijos trabajar en equipo o escuchar sus inquietudes sobre el particular. Por eso cabe la posibilidad de que entre ellos existan mucho más opiniones desfavorables acerca de las tareas escolares que sus hijos realizan en equipo en comparación con las tareas individuales.

Al mismo tiempo las actitudes de rechazo o inconformidad hacia el trabajo en equipo que se revelan, se explican fundamentalmente a partir del pobre control y evaluación que se hace en la escuela del trabajo conjunto y por las manifestaciones negativas en las actuaciones de los escolares, las que pudieran tener su origen en las necesidades e intereses personales, los típicos de la edad y en la falta de habilidades para la interacción.

Con frecuencia, cuando el escenario de realización de la tarea lo constituye el hogar, los padres no tienen los mecanismos para movilizar la participación de los otros escolares, sin embargo saben como controlar a sus hijos; a veces no tienen dominio de la tarea como para orientar al pequeño grupo, además albergan temores relacionados con la independencia que han de dar a sus hijos para salir fuera del contexto de la casa y de la escuela y asistir a casas de estudio, bibliotecas (primaria y secundaria), también en cuanto al aprovechamiento del tiempo, qué hacen cuando se reúnen a estudiar.

Por supuesto, no se descarta la posibilidad de encontrar entre algunos padres ciertas opiniones que revelen manifestaciones de individualismo, localizadas en contextos sociales específicos y con una tendencia a aumentar si factores asociadas a la estructura socio- clasista de la sociedad y otras condiciones socio - históricas lo condicionan. Este indicador se puede manifestar abiertamente, pero

también estar encubierto, incluso tras actitudes hacia el estudio aparentemente colectivista, por ejemplo, un escolar hace el trabajo solo e incluye los nombres de los otros. En este caso, ¿quién aprendió?. El hijo es adiestrado para enfrentar desafíos más complejos donde tendrá que poner a prueba sus competencias, mientras los otros quienes se creen beneficiados por recibir calificación sin haber aportado, se han quedado en francas desventajas para un adecuado desempeño intelectual, escolar y social a mediano y largo plazo al no estar debidamente preparados.

Tener presente las ideas anteriores tiene gran importancia, si se considera cuanto pueden influir las actitudes y valoraciones de los padres en las de sus hijos.

4.- Entre **los escolares** hay criterios diferentes acerca del valor de las tareas individuales o grupales, en dependencia de sus intereses cognoscitivos, aspiraciones, estilos predominantes de aprendizajes y cualidades personales.

Se encuentran escolares que no disponen de **habilidades interactivas y comunicativas** que le facilite el trabajo en grupo y mucho menos para movilizar a sus compañeros. Demandan orientación por parte de los maestros y padres. Si no reciben dicha ayuda ellos terminan rechazando todo tipo de trabajo conjunto.

Se reconoce la existencia de **estilos propios de aprendizajes**. A unos les resulta más efectivo trabajar y estudiar solos, por cuanto logran mejor concentración de la atención, pueden avanzar más o menos rápido según su ritmo y adoptan actitudes diferentes cuando trabajan en equipo: asumen solos la tarea y no dan oportunidad a los otros, o se distraen fácilmente; a otros les resulta más beneficioso compartir la tarea, así concentran mejor la atención, alcanzan mayor motivación y comprensión, elevando el rendimiento.

Algunos escolares que poseen **débiles aspiraciones e intereses cognoscitivos** y que no tienen los recursos psicológicos que le faciliten interactuar prefieren el trabajo en equipo, no por su esencia, sino por el espacio de relaciones interpersonales que contribuyen a la satisfacción de algunas de sus necesidades: jugar, conversar, divertirse. Aún cuando el trabajo en equipo estuviera bien orientado y los otros tuvieran el deseo de centrar la atención en la tarea, estos niños perturban, incumplen con la parte de la tarea de la que se hicieron responsables, no llevan los materiales necesarios para el trabajo, por tanto no aportan, no asisten al lugar acordado, etc. Al final los demás no desean trabajar con ellos.

Los escolares que tienen **fuertes y estables intereses cognoscitivos** si tuvieran una flexibilidad para aprender que admita cualesquiera de las formas de organización de las tareas docentes no estarían dispuestos a comprometer los resultados de su aprendizaje - que no es únicamente el promedio de calificaciones - en una actividad conjunta improductiva dado que algunos de sus miembros no poseen el interés suficiente para enfrentar el trabajo en grupo. A ellos cuando se les agota el tiempo para concluir la tarea encomendada se encuentran atrapados entre varias alternativas de solución: no hacer la tarea y le repercute en sus calificaciones (que desean y necesitan sean elevadas) la hacen

solos y asumen valientemente la autoría personal (por lo que resultarían censurados por los coetáneos), o la hacen y le adjudican autoría colectiva (así serían censurados por los maestros).

No se descarta la posibilidad de encontrar entre estos algunas manifestaciones de individualismo, por eso es importante diagnosticar a tiempo cualquier manifestación negativa en la formación de la personalidad, es el caso del individualismo o del falso colectivismo.

La planificación y organización adecuada del trabajo independiente grupal es básica para incidir en la formación de hábitos y habilidades para la interacción, lo contrario favorece la aparición en los escolares de manifestaciones de insatisfacción y rechazado hacia esta forma de organizar las tareas docentes con lo que no se crean las condiciones propicias para estimular el colectivismo; valor defendido por la sociedad cubana, que no se hereda, sino que hay que estimular su desarrollo.

Sobre la base de las ideas antes expuestas se realizó el análisis el análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de las encuestas. Algunos de los resultados parciales demuestran que el proceso de entrenamiento de los escolares en la realización de las tareas extradocentes en equipos no se realizan con la sistematicidad necesaria como para fomentar habilidades para la interacción social, lo cual ha sido expresado por los padres y escolares al interrogarles sobre el funcionamiento y asistencia a las casas de estudios.

Ambos grupos – padres y escolares – reconocen en el trabajo en equipo muchas ventajas: la ayuda mutua para la obtención de resultados positivos en la tarea encomendada, influencia positiva en el desarrollo intelectual y en el aprendizaje, hábitos de estudios colectivo (compartir opiniones, defender los criterios personales, aclarar dudas). Se señalaron las limitaciones de esta forma de trabajo, localizadas en el mal comportamiento de los escolares: no estudian, molestan, hacen bulla, pierden el tiempo, discuten no se ponen de acuerdo, algunos no cooperan, no tienen interés. Estos indicadores se revelaron en respuestas a preguntas referidas a las conveniencias de la realización del trabajo en equipo, argumentos para la aceptación o el rechazo al funcionamiento en sus hogares de la casa de estudios.

Todo esto permite comprender que los padres y los escolares son capaces de identificar algunos de los factores que afectan la optimización del trabajo en equipo, sin embargo no tienen suficiente comprensión de las causas por las que se manifiestan ciertas conductas, por ejemplo cuando los adolescentes conversan de asuntos ajenos a la tarea o discuten, no significa necesariamente desinterés por el estudio, pues ellos tienen la necesidad de intercambiar sobre diferentes temas y discutir como forma de reafirmar sus criterios personales y en contradicción con esto, no siempre tienen los espacios para satisfacerla, ni todos tienen el adiestramiento para enfrentar la discusión como un nivel superior al diálogo.

Algunas de las preocupaciones de padres y escolares respecto al trabajo en equipo reflejan ciertas debilidades en el proceso de organización, control y evaluación de esta forma de trabajo. Se señala entre las preocupaciones: que se pierda el tiempo, que las tareas no se distribuyan parejas, que la calificación sea colectiva y no se diferencie quien aportó más, que sea yo quien siempre ayude, que sea yo quien realice toda o la mayor parte de la tarea. Estos resultados guardan relación con las respuestas dadas por alumnos que prefieren el trabajo en equipo, pues señalan que este le permite recibir ayuda, viendo más el beneficio personal “aclaro mis dudas”, “no me aburro”.

Esas preocupaciones llaman la atención hacia donde debe dirigirse el trabajo metodológico cuando los profesores se reúnen en el claustrillo para planificar las tareas independientes de los alumnos. El trabajo en equipo debe propiciar la ayuda mutua, entendiendo dentro de este término la cooperación y aporte de todos los integrantes, que el escolar que tenga cierta desventaja en algún aspecto no debe esperar sólo recibir ayuda, es conveniente que se sienta requerido a hacer su aporte, aunque sea mínimo. Entiéndase que ese ”mínimo” no está referido a los aspectos “más formales” de un trabajo - pasarlo en limpio o aportar las hojas - sino dentro del contenido de la tarea deberá realizar aquella parte que más se corresponda con sus posibilidades reales. De no hacerse así, esta forma de trabajo no cumple sus objetivos y trae como consecuencias que se formen percepciones y actitudes negativas no sólo en los escolares sino también en la familia.

No se encontró relación numérica entre el nivel de escolaridad de los padres y algunos indicadores que pudieran revelar algún nivel de individualismo: disposición de los padres a aceptar el funcionamiento de la casa de estudio en su hogar, preocupaciones acerca de cuando sus hijos trabajan en equipo. Hay que tener en cuenta que la tendencia del nivel de escolaridad de los padres tiende a ser medio y superior por lo que habría que continuar profundizando en el estudio de este fenómeno por su implicación político – ideológica.

El análisis hecho a partir de los datos empíricos encontrados y los elementos teóricos apuntados permite considerar que el trabajo independiente ya sea individual o en equipo tiene sus pro y su contra en una diversidad de factores, pero en el trabajo en equipo, en particular, influyen las experiencias y habilidades para la interacción social, el nivel de ayuda recibida por parte de los profesores y de los padres para la comunicación e interacción en el grupo, las cualidades, intereses y los estilos personales de aprendizajes.

Citemos un caso basado en una situación real y reconstruido a la luz de las principales exigencias psicopedagógicas, que puede ilustrar cómo poner en práctica las principales recomendaciones antes mencionadas.

El programa de la asignatura Geografía de Cuba de sexto grado propone como evaluación final un trabajo investigativo en equipo sobre el estudio de la localidad

donde viven los escolares. ¿Cómo debe proceder el maestro(a) para la planificación, orientación control y evaluación del trabajo independiente en equipo, si desea contribuir a elevar su eficacia?

ASPECTOS BÁSICOS A TENER EN CUENTA PARA LA PLANIFICACIÓN ADECUADA DEL TRABAJO.

Los contenidos del programa de la asignatura que sirven de base al trabajo independiente. Aquí encontrará en cuáles dimensiones geográficas los escolares deberán indagar, así como las posibles relaciones de estos contenidos con otras asignaturas, Historia, Español, Matemática, Ciencias Naturales.

Los diferentes niveles de asimilación de los contenidos.

¿Quiénes realizan el trabajo, qué características tienen, qué niveles de ayuda requieren y quiénes potencialmente podrían ayudar? Se supone que ha de tenerse en cuenta la Entrega Pedagógica que hicieron los maestros(as) de quinto grado.

El valor educativo del trabajo. ¿Qué influencia tendrá en la personalidad de los escolares?. Precisar la finalidad que tendría esa evaluación, en su dimensión instructiva y educativa.

La elaboración de una guía que sirva de orientación a los escolares y la determinación de las condiciones básicas que deben cumplir los estudiantes y que serán indicadores para la evaluación sistemática y final; y otras condiciones materiales o espirituales que serían imprescindibles.

GUÍA PARA EL TRABAJO INVESTIGATIVO EN EQUIPO DE LA ASIGNATURA GEOGRAFÍA DE CUBA.

Finalidad. Contribuir a ampliar el conocimiento y sentimientos de pertenencia a la localidad y al desarrollo de la independencia cognoscitiva; así como de las habilidades investigativas, para las relaciones interactivas y comunicativas en el trabajo conjunto.

Tarea común: El estudio de la localidad de Regla.

Objetivo: Caracterizar la localidad de Regla.

Resultado final:

- Elaborar un trabajo escrito, en equipo, que revele el estudio realizado.
- Defensa oral de los resultados del trabajo.

Aspectos a investigar y tareas a realizar:

1.Características físico- geográficas.

a) Posición geográfica, límites terrestres y marítimos:

Tareas:

1. Elaboren el mapa de contorno político de Cuba y el de la provincia Ciudad de La Habana que aparece en el cuaderno de mapas incluido en el tabloide del curso de Geografía de Cuba (Proyecto Universidad para Todos) y en ellos:

   a) Destaquen en rojo la provincia donde está ubicado el municipio.
   b) Coloreen en azul la bahía de La Habana.
   c) Coloreen y nombren los municipios limítrofes con Regla. Pueden consultar el siguiente documento: Asamblea Nacional del Poder Popular. Ley No. &_ de los límites territoriales de las provincias y los municipios. Ed. Divulgación MINJUS, La Habana.

2) Con la ayuda de los padres elaboren el mapa Planimétrico del Municipio Regla. En el irán ubicando durante el curso los lugares visitados y algunos accidentes geográficos y lo pueden localizar en la biblioteca escolar y en el órgano del gobierno municipal: el Poder Popular.

   a) Extensión superficial
   b) Costas

Tareas:

1) Observen el mapa de contorno político de la provincia Ciudad de La Habana que aparece en el tabloide del Curso de Geografía de Cuba (Proyecto Universidad para Todos) y a partir de él esbocen el mapa de la bahía de La Habana y

- Coloreen en azul el área ocupada por las aguas
- Coloreen en verde claro los bordes de la bahía
- Unan con una línea los extremos de la bahía y escriban el largo y el ancho en kilómetros sobre la línea así como el nombre de los extremos de cada eje.
- Señalen y nombren los siguientes accidentes: boca de la bahía, canal de entrada, ensenadas de Atares, Guasabacoa, Marimelena, y Tiscornia, desembocadura de los ríos Luyanó y Martín Pérez, Alturas Morro-Cabañas.

d) Suelos y Rocas: Traten sobre las características del suelo y el tipo de rocas.
e) Relieve. Hagan referencias a las principales cimas: Martí y Lenin,

Tareas:

1) Lean su libro de texto en el epígrafe en que se trata sobre las rocas ígneas y del relieve.

2) Obtengan información en el trabajo del profesor Luis Orlando Pérez, Estudio de la Localidad de Regla. ISP "E. J. Varona". 2001 que se encuentra en la biblioteca municipal.

3) Hagan un recorrido por la localidad y:
   - Seleccionen muestras de rocas que reflejen las características de las rocas ígneas intensamente metamorfizadas en serpentinitas de color verdusco o azulado que predominan en la localidad. (Recuerden conservarlas para

presentarlas en el muestrario)
- Identifiquen las cimas o colinas: Martí y Lenin.
f) Vegetación y fauna. Refiéranse a las plantas y animales que observen a su alrededor y presten singular atención alas que se hallan en la desembocadura de los ríos Martín Pérez y Luyanó.
g) Hidrografía: Hagan referencia a los ríos: Río Luyanó y río Martín Pérez. De ellos indaguen: Vertiente, nacimiento, desembocadura, municipios que recorre, largo, área de la cuenca, dirección en que corren, afluentes, utilidad de sus aguas.

Tareas:

1) Lean su libro de texto en el epígrafe en que se trata sobre la hidrografía.

2) Obtengan información en el trabajo del profesor Luis Orlando Pérez, Estudio de la Localidad de Regla. ISP "E. J. Varona", 2001, que se encuentra en la biblioteca municipal.

3) Además con ayuda de sus familiares pudieran buscar más información en Comisión Nacional de Nombres Geográficos. Diccionario Geográfico de Cuba. ED. GEO, La Habana, 2000. p.198 (río Liaño), p.220 (río Martín Pérez)

4) Con ayuda de los familiares visiten la desembocadura de ambos ríos. Descríbanlas prestando atención a la vegetación, fauna, contaminación. Se recomienda hacer dibujos y dentro de las posibilidades de las familias sacar fotografías del lugar, así como obtener muestras como hojas de plantas, plumas de aves si se encontraran, tierra, rocas, etcétera. (Recuerden conservarlas para presentarlas en los anexos)

5) Ubiquen en el mapa ambos ríos. Consulten el Mapa Planimétrico del Municipio Regla y el Mapa Turístico de la provincia Ciudad de La Habana.

2. Características económicas- geográficas.

***a) Población*:** Indaguen sobre la población actual de la localidad.

Tareas.
1) Busquen información en el trabajo del profesor Luis Orlando Pérez, “Estudio de la Localidad de Regla”, que se encuentra en la biblioteca municipal. Respondan.

- ¿Cuál es la población total?.
- ¿Ha aumentado, disminuido o se ha mantenido igual la cantidad de habitantes?

 - ¿En cuánto ha aumentado o disminuido la población?
- Elaboren una tabla donde acerca de la estructura de la población.

	Grupos de edades	Total	Hombres	Mujeres
Niños	O – 9			
Adolescentes	10 – 19			
Jóvenes	20 – 34			
Adultos	35 - 59			
Adultos mayores	+ de 60			
	Total general			

Nota. Con ayuda de sus familiares pueden buscar información actualizada en el órgano del gobierno municipal: Poder Popular.

b) *Producción material*: Refiéranse a aspectos relacionados con la agricultura, la industria y el transporte.

? Agricultura: Nivel de desarrollo de la rama agropecuaria. La agricultura urbana en forma de organopónico: principales cultivos.

? Principales industrias: Han de referirse a las industrias y fábricas más importantes: Industria eléctrica: Central termoeléctrica Antonio Maceo y la de Casa Blanca; industria petroquímica: Refinería Ñico López; industria química: Fábrica de fertilizantes; plantas de pienso, astilleros, fábricas, talleres, etcétera, pero es necesario que tengan en cuenta otros centros de producción que sin ser de gran relevancia para la economía nacional, sí tienen un gran significado para los servicios y para la economía local, por ejemplo, tiendas, bodegas, restaurantes, clubes nocturnos, entre otros.

? Transporte y comunicaciones**:** Refiéranse a las vías de acceso a la localidad:
Vías terrestres: Ferrocarril y ómnibus
Vía marítima. Lanchas
Vías de comunicación: Telefónica y postal (correo y telégrafo)

Tareas.
1) Busquen información en el trabajo realizado por Pérez Graciela y Otros “Trabajo Práctico sobre el estudio de la localidad de Regla” que se encuentra en la biblioteca municipal.

2) Visiten diferentes centros productivos y de servicios, con la colaboración de sus familiares, para que mediante la entrevista y la observación puedan ampliar los conocimientos sobre dichos centros. ¿Sobre qué aspectos deben indagar? Esta guía de entrevista puede resultarles de utilidad para las visitas que

deberán hacer a diferentes centros de valor económico, histórico o cultural.

Guía de entrevista.

Lugar visitado__________________________________ Fecha__________
Entrevistados____
Realizadas por: ____

Cuestionario
- Nombre del lugar visitado (fábrica, establecimiento, etc.)
- ¿En qué año se fundó?
- ¿Qué se produce?
- ¿De dónde se obtiene la materia prima?
- ¿Adónde se destina la producción?
- ¿Qué importancia tiene este centro?
- ¿Qué problemas tienen con la protección del medio ambiente?
- ¿Qué medidas se toman para proteger el medio ambiente?
- ¿Qué otros datos de interés podrían ofrecernos?

3) Se recomienda hacer dibujos u obtener muestras de materia prima, objetos terminados, fotografías tomadas de periódicos y revistas, etcétera, que ilustren las actividades productivas. (Recuerden conservarlas para presentarlas en los anexos)

4) Ubica en el mapa de Regla los centros visitados. Consulten el Mapa Planimétrico del Municipio Regla y el Mapa Turístico de La Provincia Ciudad de La Habana.

3. Aspecto histórico, cultural y social.

a) Acontecimientos y lugares que reflejen el valor histórico:
- Orígenes del pueblo. Fundación.
- Martí en Regla
- Las principales actividades del movimiento obrero de Regla
- La Colina Lenin
- Algunos apuntes acerca del cementerio de Regla.

Tareas.
1) Revisen las fuentes bibliográficas siguientes:
- José Martí. Discurso pronunciado en la inauguración de Liceo Artístico y Literario de Regla, el 8 de febrero de 1879, en Índice de las Obras Completas. Pidan ayuda a los padres.
- Graciela Pérez y Otros “Trabajo Práctico sobre el estudio de la localidad de Regla” que se encuentra en la biblioteca municipal.

2) Visiten el Liceo Artístico y Literario de Regla para obtener información sobre las actividades de José Martí en este lugar y las actividades que en la

actualidad allí se realizan.

3) Visiten lugares de la localidad donde existan placas y tarjas en conmemoración a los Mártires de Regla. Relacionen cada uno de los Mártires con sus fechas de nacimiento y de asesinato, así como la dirección donde se encuentran las tarjas. Les sugerimos visitar la escultura situado en la cercanía de la Iglesia. Obsérvenla y explica qué significa.

4) Visiten la Colina Lenin. Allí aparece una placa inscrita por Raúl Castro Ruz en conmemoración a los acontecimientos históricos relacionados con la lucha del movimiento obrero. Copien el texto que aparece en la placa y digan qué importancia ustedes le conceden esta visita de tan distinguido dirigente revolucionario.

5) Visiten el cementerio de Regla. Busquen información sobre la fundación, los panteones más importantes que allí existen:
- “Caídos por la Defensa”.
- ”De la Guerra de Independencia”.
- Importantes personalidades de la cultura y de la vida política.
- La tumba de Maikel Fonseca, adolescente víctima de la Ley de Ajuste Cubano. Consulte el artículo de Núñez A. y F. López. "Consternados, rabiosos". En Periódico Granma. 19/1/2001. De ser posible obtenga fotografía que ilustren la participación del pueblo de Regla; y de importantes personalidades de la vida política del país y del municipio, en la manifestación de repudio a dicha ley en que se convirtió el sepelio.

6)Ubica en el mapa de Regla los diferentes centros visitados. Consulten el Mapa Planimétrico del Municipio Regla y el Mapa Turístico de La Provincia Ciudad de La Habana.

b) Transformaciones sociales. Señalar los logros principales en la esfera de la educación, salud, cultura y los servicios que benefician a toda la población:
- Señalar los consejos populares y las organizaciones políticas y de masas.
- Principales centros culturales e instituciones culturales.
- Principales centros salud, educación y deportes.
- Idiosincrasia de los pobladores: sentimiento de pertenencia, religiosidad (importancia del templo principal "Nuestra Señora de Regla")
- Principales problemas medioambientales en ríos y ensenadas, fábricas e industrias, vía pública: salideros, recogida de desechos sólidos.

Tareas.

1) Visiten la iglesia de “Nuestra Señora de Regla”. Preste atención a la placa que recuerda el lugar donde predicó el patriota cubano Don Félix Varela y Morales. Anoten los datos que aparecen en dicha placa y expresen qué importancia ustedes les conceden a la visita de tan ilustre personalidad.

2) Escojan algunos centros educacionales, recreativos, deportivos, de la salud, etcétera, y hagan entrevistas para obtener informaciones que ayuden a ampliar el conocimiento sobre la localidad.

3) Durante las distintas visitas observen el entorno y anote los datos relacionados con el ornato e higiene de las vías públicas.

4) Ubiquen en el mapa los centros visitados y los límites del consejo popular donde ustedes viven. Busquen información en el órgano de gobierno municipal y consulten el Mapa Planimétrico del Municipio Regla y el Mapa Turístico de La Provincia Ciudad de La Habana.

ASPECTOS BÁSICOS A TENER EN CUENTA PARA LA ORIENTACIÓN ADECUADA DEL TRABAJO.

La forma de evaluar a los estudiantes a través de un trabajo investigativo es de gran valor educativo, pero si se considera la edad y la falta de habilidades generales y específicas para el mismo se requiere una cuidadosa orientación a los escolares.

El maestro debe en un inicio dar una explicación general acerca de lo que deben hacer, por qué y para qué; para luego ir orientando, *por parte*, el sistema de tareas que deben realizar en un período dado de tiempo, de acuerdo a la cantidad y envergadura de las mismas.

Este trabajo motiva mucho a los escolares de sexto grado si se logra, organizarlos y dirigirlos bien; y si los adultos le prestan la ayuda necesaria, por eso el maestro debe involucrar a los padres, no hacerlo constituye una falla que puede dar al traste con los objetivos y el valor educativo del mismo. Confíe en la familia y en su nivel de preparación (recuerde los resultados del diagnóstico integral). Por tanto, en la primera reunión de padres debe:

- Explicárseles en qué consiste esta forma de evaluación y su importancia para que puedan comprender el papel que les corresponde en una tarea de este tipo: crear las condiciones que les permita a sus hijos participar y colaborar en el equipo; acompañar a sus hijos, cuando sea necesario, en las visitas y recorridos por la localidad. Aclarando que la colaboración con los hijos no consiste en hacerles el trabajo.

- Presentarles cómo están conformados los equipos y quién es el responsable, por cuanto se requerirá que los padres se pongan de acuerdo para cumplir ciertas tareas como, las visitas a los centros, u otras.

- Informarles la fecha en que los escolares deben terminar y entregar su trabajo.

- Aclararles muy bien cuáles contenidos los escolares no deben dejar de cumplir y la flexibilidad que existe en cuanto a los lugares que pueden visitar, pongamos por caso, al abordar el aspecto referido a la salud, tal vez un equipo visite el policlínico porque le queda más cerca y otro el consultorio del médico de la familia, o visitar el centro de trabajo del padre previa coordinación, con lo que se facilita el cumplimiento de la tarea.

En otras reuniones mantenga a los padres al tanto de cómo los escolares van cumplimentando la tarea y presente de modo general los resultados parciales de algún equipo, de modo, que sirva de orientación y que a tiempo se tomen las medidas para contribuir al éxito del trabajo independiente.

Por las característica de este trabajo independiente se le debe prestar gran atención a la organización de los equipos, en especial a los requisitos para conformar los equipos y a algunas normas para el trabajo conjunto**.** Se trata de:

1. Los integrantes deben vivir cerca y no ser más de cinco integrantes.

2. Los equipos deben ser heterogéneos en cuanto al nivel de asimilación de los escolares y al sexo.

3. Por la ayuda que requieren los escolares de los padres, debe cuidarse que en cada equipo, al menos la familia de un escolar, posea nivel de escolaridad de preuniversitario o universitario.

4. Determinar el responsable del equipo en conformidad con los integrantes, así como la responsabilidad de cada escolar con diferentes tareas: buscar un libro o alguna información, materiales.

5. Las tareas preferiblemente deben cumplirse con la presencia de todos o la mayoría de los integrantes, por ejemplo si van a recorrer la desembocadura del río no debe ser una tarea para ser cumplida por un escolar. Es importante e interesante que asistan todos en compañía de adultos.

6. Determinar fechas y lugares de reunión con el consentimiento de todos los integrantes, a partir del acuerdo la asistencia y la puntualidad constituyen un deber.

7. El trabajo se realizará de forma sistemática durante todo el curso, por lo que bimensualmente los equipos rinden cuenta del estado del trabajo y cómo lo están haciendo.

Condiciones que debe cumplir el trabajo escrito:

- El trabajo tendrá la siguiente estructura: Introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía y anexos. Se explica que se exige en cada aspecto.

- El contenido del trabajo debe incluir todos los aspectos orientados: físico - geográficos, económico – geográficos e históricos.

- La entrega y defensa del trabajo se hará en la fecha señalada: 30 de mayo.

-El trabajo es en equipo y se entrega una copia manuscrita a nombre de todos los integrantes.

- Adecuada limpieza y ortografía.

CONDICIONES QUE DEBEN CUMPLIR EN LA DEFENSA DEL TRABAJO.

Se defiende el trabajo en la fecha señalada, con la participación de todos los integrantes del equipo, los cuales deben demostrar los conocimientos adquiridos sobre la localidad y las habilidades, cualidades y actitudes que han ido desarrollando.

ASPECTOS BÁSICOS A TENER EN CUENTA PARA EL CNTROL Y EVALUACIÓN DEL TRABAJO.

Aproveche los contenidos de las clases que se relacionen con las tareas del trabajo independiente que permitan conocer que están haciendo los escolares.

Determine un tiempo bimensualmente para controlar y evaluar el resultado parcial del trabajo, qué han hecho y cómo, qué dificultades han encontrado, qué ayuda necesitan, la asistencia, la cooperación entre los integrantes del equipo. No tienen que ser, necesariamente, todos los equipos el mismo día, pero sí, de la oportunidad de que conozcan qué están haciendo y cómo están desenvolviéndose sus compañeros en esta tarea.

Tome en cuenta para evaluar, tanto el contenido geográfico de la tarea como la dinámica de los equipos, es decir, de sus relaciones interactivas y comunicativas: cooperación, cumplimiento de lo acordado, toma de decisiones, respeto, oportunidad para opinar o discrepar, la aceptación y el rechazo, etcétera. Esto evitaría que unos escolares trabajen más que otros y que todas las tareas queden para el final.

Promueva que los escolares se autovaloren y se valoren entre sí, en cuanto a su actuación en el trabajo conjunto. Esto es un elemento muy favorable para desarrollar habilidades comunicativas e interactivas.

Cree condiciones para observar cómo ellos se organizan para cumplir algunas de estas tareas, por ejemplo, cómo planifican la visita al cementerio de la localidad. Pregúntele al responsable de un equipo, cuándo se van a reunir para ponerse de acuerdo en algo y trate de estar presente.

Escuche el sentir y las opiniones de los padres que también saben cómo están trabajando, qué dificultades y logros están teniendo. Las reuniones pueden ser un momento adecuado si se previó este aspecto como asunto a tratar en la

misma, no obstante, no tiene que esperar una reunión, pregúntele a los padres cómo se están comportando cuando trabajan juntos y cuándo los han acompañado a alguna visita.

Como la evaluación final es escrita y oral, recuérdeles a los escolares los indicadores que se tomarán en cuenta en ambas formas.

Dele la solemnidad que requiere la defensa de este trabajo, porque por sus características ha demandado gran tiempo y esfuerzo, lo cual ayudará a que los escolares aprendan más y, a su vez, se sienta muy importante. Tenga en cuenta que los padres han tenido una participación importante para que sus hijos puedan hacer un trabajo de este tipo con calidad, entonces invítelos, a muchos les gustará estar presentes y harán el esfuerzo por asistir.

No se puede hacer abstracción de la necesidad de preparar a los escolares para un adecuado desempeño en ambas formas de realización. Como el trabajo conjunto demanda habilidades adicionales a las cognitivas instrumentales, el maestro tiene que asumir como parte de sus funciones profesionales la de orientación del mismo para la cual se presentan las siguientes **recomendaciones**.

1. Organización adecuada de los equipos.

Es útil combinar los criterios que se utilizan para formar los subgrupos o equipos de trabajo. Se recomienda que haya algunos equipos conformados a partir de las preferencias de los alumnos, según sus afinidades y también otros agrupados de acuerdo con exigencias pedagógicas, psicológicas y sociales – sexo, estilos de aprendizajes, rendimiento académico, raza, condiciones socioeconómicas, zonas de residencia, tipos de tareas etc. – con la finalidad de no excluir la diferencia, pues es parte del aprendizaje social. Tratar con todos y aprender de todos y enseñar a todos.

Estos equipos pueden funcionar durante cierto tiempo. Su permanencia dependerá de la tarea para la que se han conformados y de la pertinencia o no de mantenerlos unidos.

2. Planificación y orientación adecuada de la tarea.

a) Fijar la tarea común y el resultado final que se espera en correspondencia con los objetivos del mismo.

- ✍ Establecer con claridad qué deben hacer y cómo.
- ✍ Cuáles son las exigencias que deben cumplir, ya que las mismas se convierten en indicadores de la calidad del trabajo realizado y favorece el autocontrol y la autoevaluación. En dependencia del nivel de desarrollo de los escolares así será el grado de precisión de dichas exigencias.

b) Determinar la responsabilidad individual.

Es importante planificar la tarea de modo que cada escolar tenga la oportunidad de realizar ciertas acciones que propicien el desarrollo de sus potencialidades mediante el esfuerzo individual. A la vez el aporte individual será condición para el cumplimiento de la tarea común a la que se espera como resultado final.

No puede hablarse de actividad conjunta si no hay una tarea común a la que cada uno le aporta algo, y demuestra la dialéctica que existe entre lo individual y lo grupal.

c) Crear espacios para el control sistemático de la tarea, en dependencia de la complejidad de la tarea y del grado de preparación de los escolares para emprenderla, así será el tiempo y momento dedicado a ejercer el control. Sirve no sólo como evaluación de los avances académicos, aclarar las dudas posibles, sino además es una situación especial para orientar a los escolares en cuanto a las discrepancias surgidas entre ellos y que no han tenido solución en el marco de sus relaciones interpersonales. Sólo así la intervención del maestro suele ser oportuna.

3. Creación de espacios para propiciar en los escolares el autoconocimiento de sus relaciones interactivas y comunicativas.

El diálogo y la reflexión acerca de cómo se comportan cuando trabajan en equipo y el entrenamiento en la evaluación mutuamente entre los coétaneos son importantes maneras de proceder para estimular el autoconocimiento, ayudado por el uso de algunas técnicas participativas

4. Se sugieren:

- ✍ Fijación de normas que regulen el comportamiento durante el trabajo conjunto: Aceptar las decisiones de la mayoría con el consentimiento de la minoría.
- ✍ Interactuar, y respetar a todas las personas, incluyendo aquellas con las que no se tienen intereses comunes.
- ✍ Todos tienen derechos, siempre que no violen los derechos de los demás: opinar, discrepar, hacer, etc. No sentirse ofendidos con las ideas diferentes a las suyas.
- ✍ Todas las ideas tienen valor. No hay ideas buenas, ni malas, pero se decide en conjunto por las que más se ajusten a los fines y normas del grupo
- ✍ No agredir al que ofrece ideas contrarias.
- ✍ Cooperar. El aporte de cada uno es una necesidad individual y grupal.
- ✍ Escuchar con paciencia a los otros. Es darle la oportunidad a estos de ser escuchados.

Como puede comprenderse dichas sugerencias sirven al desarrollo de habilidades comunicativas y favorecen mejores relaciones interpersonales,

condiciones para que en el equipo de trabajo exista un clima emocional sano para el aprendizaje y la madurez de la personalidad. A este fin pueden servir, en el caso de estudiantes del Pedagógico**, los siguientes ejercicios**:

1. – a) Autovalore sus modos de trabajar en equipo, a partir de los siguientes indicadores, aunque puede incluir otros si así lo entiende:

? Estudio y realizo las tareas previas a la reunión del equipo.
? Escucho con paciencia las opiniones de los otros compañeros.
? Aporto mis opiniones cuando lo considero oportuno.
? Me molesta o no que alguien pregunte mucho y no siga el ritmo de los demás.
? Me concentro en la tarea.
? Ayudo a los otros a que no desvíen la atención.
? Acepto con facilidad integrarme a nuevos equipos.
? Me molesta que se incorporen nuevos miembros al equipo.

b) Reflexione en qué medida los aspectos en los que usted se encontró alguna dificultad pueden incidir en su desempeño en el equipo de estudio.

2.- Entrenen sus habilidades para trabajar en equipo. Para ello:

? Organice un equipo de trabajo teniendo en cuenta requerimientos de orden psicológico, demográfico, etc.
? Planifiquen entre todos una **tarea docente** para ser realizada en equipos.
? Valoren la calidad de la misma considerando los diferentes requerimientos que permiten elevar la efectividad de la misma.

3. Realice una pequeña investigación en el grupo que atiende para indagar el grado de aceptación y rechazo de las tareas escolares que se organizan por equipos y para ello:

? Elabore una encuesta (que se puede complementar con una entrevista grupal).
? Procese y analice los resultados.
? Valore, sobre la base de los conocimientos abordados en la disciplina Formación Pedagógica General, los factores que pueden estar influyendo en los resultados.
? Elabore recomendaciones para contribuir a la mejor disposición de los alumnos para trabajar en equipo.

4. Realice la observación de una clase en la que las tareas de aprendizajes se hayan organizado fundamentalmente en equipo.

a) Anote cómo procedió el maestro con la organización de los equipos, el control y evaluación de la tarea conjunta. ¿Qué aspectos tuvo en cuenta?

b) Observe la dinámica de trabajo de los equipos durante la clase:

? Prestan atención y se concentran en la tarea o conversan y se entretienen.
? Se ponen o no de acuerdo sobre qué hacer quiénes lo harían.
? Aporte e interés por la terminación con calidad de la tarea.
? Oportunidad de todos los estudiantes de participar.
? Cordialidad en las relaciones, en el trato y comunicación.

c) En las conclusiones señale los aspectos positivos y negativos encontrados e incluya una valoración acerca de la calidad de la planificación, ejecución, control y evaluación de la organización de la clase por equipos de trabajo.

d) Haga sugerencias de cómo podrían mejorarse las posibles dificultades encontradas.

Bibliografía.

1. ARÉS, P.: El trabajo grupal. Editora Camiinos. La Habana, 1996.
2. BAXTER PÉREZ, E.: Estudio individual o estudio colectivo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1988.
3. GUINERY, M.: Aprender a estudiar. Editorial Fontanella. Barcelona, 1975.
4. HERNÁNDEZ, E.: El trabajo grupal con adolescentes. Una habilidad de los egresados de los ISP. Material impreso. ISPEJV. La Habana, 1994.
5. IMBERT, N.: Las expectativas como potencialidades educativas para el desarrollo grupal. Mateial impreso. ISPEJV. La Habana, 1996.
6. __________: El clima sociopsicológico de los grupos en la escuela como vía para el fortalecimiento de la salud mental de los escolares. Material impreso. ISPEJV. La Habana, 1997.
7. __________: Propuesta de una estrategia para la dirección de los grupos escolares. Tesis presentada en opción al Título Académico de Master en Educación. ISPEJV. La Habana, 1998.
8. JIMÉNEZ, G.: Hablemos de educación. Recopilación de artículos, comentarios y reportajes sobre educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1985.
9. MARTIN, M. M.: Una de las formas de organización de la actividad extradocente: las casas de estudio. En Revista Educación Año XIII, No. 49. Abril – junio 1983.
10. MORSE, W.: Psicología aplicada a la enseñanza. Editora Pax. México, 1972.

CAPÍTULO 11. LA AUTOEVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA.

Autora: M.Sc. Estela Mena.

La educación como toda actividad humana, se nos presenta en los albores del nuevo milenio como factor social indispensable en función del crecimiento y mejoramiento de la cultura universal.

Todas las ciencias que de una forma u otra se involucran en la formación de la personalidad, enfrentan el reto de las contradicciones propias inherentes a las transformaciones sociales, económicas y políticas de la contemporaneidad.

La Pedagogía, como máxima expresión de las intenciones y propósitos del desarrollo educativo, asume el desafío de estos tiempos en la búsqueda de vías, formas y recursos que permitan perfeccionar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar, de manera que se propicien las condiciones para la formación integral de un sujeto más pleno, más comprometido, más audaz, reflexivo, crítico, independiente, con un alto nivel de autoestima, con sólidos valores de responsabilidad, honestidad, sinceridad y justicia, capaz de autorregularse, auto perfeccionarse autodeterminarse, auto educarse y, por ende, autoevaluarse, lo cual deberá promover un mayor desarrollo de sus capacidades creativas.

La evaluación es un proceso socialmente necesario, algo inherente al hombre que como ser social, al realizar su valoración refleja en su conciencia la significación que tienen objetos y fenómenos de la realidad.

Esto conduce a estimar la evaluación como un proceso de legitimación cultural, que se ha constituido, por su propio desarrollo, en un mecanismo y justificación en sí mismo del progreso social.

Históricamente la categoría evaluación se relaciona con el surgimiento de la Pedagogía como ciencia, independientemente, de que gradualmente el concepto se haya enriquecido a partir de las relaciones interdisciplinarias, las metodologías, la tecnología educativa y la psicología, entre otras.

Una concepción de evaluación educativa se basa, según el Dr. Orestes Castro, en aspectos tales como:

- El carácter de sistema como proceso continuo y discreto de la evaluación.
- La importancia de la retroalimentación en el enfoque cibernético del proceso pedagógico.

- ? La necesidad de precisar criterios, parámetros e indicadores de la evaluación cualitativa y cuantitativa.
- ? La determinación de significados y sentido de lo que se aprende y su consideración al evaluar.
- ? La reconceptualización desde la experiencia del sujeto que aprende como resignificador de los objetivos, contenidos de su propia educación.
- ? El aprendizaje como un hecho personal e irrepetible, compartido y socializador, considerando las diferencias individuales.
- ? La subordinación de la enseñanza al aprendizaje.
- ? La vinculación de lo instructivo y lo educativo.
- ? La autoevaluación como objetivo en sí mismo.
- ? El protagonismo fluctuante de los alumnos y maestros en el proceso pedagógico, y consecuentemente en su evaluación.
- ? La reconceptualización del currículum, abierto y flexible, entre otros. (Castro, l999, p29)

La dirección de la evaluación educativa, tiene entre sus dimensiones la evaluación del aprendizaje y la evaluación del trabajo pedagógico.

La evaluación del aprendizaje, es reflejo de la unidad entre educación e instrucción y en el proceso de enseñanza – aprendizaje, esta valora, de forma armónica y proporcional, conocimientos, hábitos y habilidades, así como los rasgos de la personalidad expresados en el desarrollo alcanzado por la misma.

En fin, es evaluar cómo se está adiestrando ese estudiante para insertarse en la sociedad en calidad de profesional, su preparación para la vida de una manera plena y capaz, con una formación más integral, comprometida y creadora, como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de estos presupuestos es que se define:

"La evaluación, en su carácter integrador, holístico y personológico, como proceso y resultado. Es el componente que influye en todo el proceso de desarrollo de la personalidad del estudiante, potencia la independencia, la metacognición, las relaciones interpersonales, la reflexión, la responsabilidad y la práctica creativa. Permite valorar cualitativa y

cuantitativamente los cambios que se producen en el aprendizaje, constituyendo en sí misma una vía para el crecimiento individual y grupal."[1]

La evaluación se convierte en un proceso complejo, personalizado, de reflexión, regulación y ayuda, así como en un conjunto de actividades motivadoras que permiten al estudiante mejorar sus propios procesos de aprendizaje. De esta manera se propicia una valoración consciente de su realidad, ante la que se proponen alternativas de cambio en sus actitudes, responsabilizándose en su propia actuación de manera más independiente y con plena seguridad en sí mismo. Todo esto conduce inevitablemente a la autoevaluación como una vía indispensable dentro del proceso educativo.

La autoevaluación se fundamenta a partir de la autovaloración; su génesis teórica y científica va desde Psicología hacia la Pedagogía, por la implicación de ambas ciencias en lo concerniente al desarrollo y formación de la personalidad de los sujetos.

La autovaloración es una formación compleja de la personalidad, para lo cual es importante destacar la unidad funcional entre lo afectivo - motivacional y lo cognitivo – instrumental como factor fundamental de la regulación del comportamiento.

Durante el desarrollo psíquico de la personalidad se produce un incesante crecimiento de su conciencia, actividad y conducta.

Al ir tomando conciencia del mundo material, la persona va destacando su propia personalidad como sujeto único. Se va incrementando su autoconciencia, la cual se expresa en formas tales como el dominio de sí, empeño por la autoafirmación, el sentimiento de la dignidad, la exigencia para consigo mismo, la autoestima y la autovaloración entre otros.

Un elemento necesario para el desarrollo de la autoconciencia es la autovaloración, donde el sujeto toma conciencia de su propio "yo", de sus valores físicos, su capacidad mental, necesidades, motivaciones, sus acciones, su comportamiento y actitud ante los demás, y particularmente ante sí mismo. De esta forma se destaca la función valorativa de la autovaloración que unida a la reguladora, se caracterizan por la tendencia orientadora de toda la actividad del sujeto, imprimiéndole fuerza por el nivel de compromiso que este asume para alcanzar estadios superiores que le den sentido a su existencia.

La autoconciencia y la autovaloración sirven de base a la autorregulación, expresada como el nivel superior de desarrollo de la madurez de la personalidad, mediante la cual el sujeto se traza objetivos superiores en correspondencia con

---

[1]MENA CAMACHO, E.: Autoevaluación y creatividad: un reto para la Pedagogía Contemporánea. Tesis presentada en opción al Título Académico de Master en Educación. ISPEJV. Fac. Ciencias de la Educación. La Habana, 2001. Pág. 110.

sus necesidades, intereses y fines los cuales puede orientar y dirigir de manera consciente, elaborando sus propias estrategias que le permitan alcanzar sus metas y propósitos fundamentales. Se va produciendo la autoeducación como vía de autoperfeccionamiento, siendo el momento superior de la función autorreguladora de la autovaloración, según el Dr. Fernando González Rey.

La autovaloración ha de encaminarse a establecer un justo equilibrio en el sujeto para evitar la sobrevaloración o la subvaloración, ambas resultan nocivas, pues desequilibran la estabilidad de la personalidad.

La subvaloración implica la inseguridad, falta de confianza, pesimismo, baja autoestima, indecisión, entre otros, mientras que la sobrevaloración se encamina hacia la autosuficiencia, poca flexibilidad, elevación del egocentrismo, lo cual perjudica al desarrollo de una personalidad sana y conduce al desajuste emocional y la desestabilización con la consecuente creación de conflictos de impredecibles consecuencias

Las relaciones entre los conceptos de autorregulación, autoconciencia y autovaloración sirven de base para acercarnos al concepto de autoevaluación.

En estudios realizados por diferentes autores, se abre paso el concepto de autoevaluación siendo considerada como vía, instrumento, técnica, objetivo en sí misma, mecanismo de autoeducación, acción dinámica, momento esencial del proceso de evaluación, entre otras.

Desde ésta perspectiva, la autoevaluación, va convirtiéndose en una necesidad impostergable del proceso formativo de la personalidad, lo cual constituye la esencia del proyecto educativo cubano.

En la concepción desarrolladora del proceso de enseñanza - aprendizaje, donde se promueve un aprendizaje profesional pedagógico hacia niveles superiores de independencia en los modos de actuar, sentir y pensar, así como del desarrollo de las potencialidades creativas de los sujetos involucrados en el mismo con el fin de autotransformar y transformar el contexto de actuación, se hace indispensable que se incorpore la autoevaluación como fin mismo del proceso evaluativo, formando parte integral del currículo en su planificación, ejecución y control, así como de las relaciones interdisciplinarias, en función de la formación integral de la personalidad de los estudiantes.

A tales efectos Lozano Tarcisio, (citado por Villarroel, l990, p139), plantea: ***“Lo primero que necesita el hombre para comportarse como tal es reconocerse a sí mismo autoestimarse. Mal podrá operar si no ha ido asumiendo, ejercitando, esa autovaloración en los años de su formación. Una escuela renovadora que trata de formar hombres emprendedores, seguros y con recursos para superar situaciones, tiene que fundar su pedagogía en la estima de su propio alumno.***

El alumno tiene que vivir una experiencia básica de haber sido querido y medido, no por su rendimiento o su comportamiento escolar, sino por sí mismo, por lo que es él, habrá que ayudarle a identificarse con sus propias limitaciones, y fracasos y también con sus cualidades y éxitos, es decir, con la propia realidad y es él".[2]

La autoevaluación constituye dentro del proceso educativo, un componente esencial, capaz de dinamizarlo, contribuye a la formación de valores morales y metacognitivos. Funciona como retroalimentación, lo cual le permite al sujeto, la toma de decisiones que orientan y facilitan el mejoramiento de su autorregulación; es una vía de superación en sí mismo; puede evitar las frustraciones al identificar sus expectativas y posibilidades reales de alcanzar sus propios proyectos de vida. Permite que el sujeto agregue aspectos novedosos e interesantes a su quehacer, da confianza seguridad y autenticidad.

En la formación profesional pedagógica, él o la estudiante en su doble rol, no solo va formándose como un futuro profesor, sino que simultanea éste aprendizaje, con la atención a estudiantes en su práctica laboral, contribuyendo también a la formación de los mismos, lo cual adquiere una mayor connotación, al requerir que aprenda a realizar la autoevaluación de sus aprendizajes y de su desempeño profesional.

Por su relevancia en el proceso de enseñanza - aprendizaje, es necesario que los estudiantes reconozcan la importancia de utilizar la autoevaluación como vía para su formación. El saber evaluar su propio desempeño con sinceridad, honradez, responsabilidad, de forma crítica y reflexiva, contribuirá al desarrollo de una evaluación más justa, sistemática, continua integral, participativa y por consiguiente creativa.

No se trata de sobredimensionar a la autoevaluación, sino colocarla en el justo espacio que necesita en el proceso de crecimiento y desarrollo humano.

Sin embargo, la instrumentación de la autoevaluación, se ha visto frenada, por la resistencia al cambio que plantean algunos profesores, quienes influidos por el paradigma conductista y su operacionalismo, donde se destaca el papel hegemónico y exclusivo del maestro en su rol de juez absoluto de la evaluación del estudiante, el empleo reiterado de técnicas tradicionales, con fuerte implicación memorística y mecanicista, han ido creando estereotipos facilistas que no han favorecido al empleo de la autoevaluación. Además muchos docentes consideran que los estudiantes no están preparados para asumir su propia evaluación, temen a que se sobrevalúen o a que puedan increpar los juicios emitidos por ellos. Todo esto frena el proceso de una comunicación fluida y auténtica, perdiendo el proceso evaluativo su función educativa y formativa de la personalidad.

---

[2] VILLARROEL, J.: Evaluación educativa. Estudio crítico – alternativo de cambio. Editorial Universidad de Guayaquil. Ecuador, 1990. Pág. 139.

Pero paradójicamente, no solamente son los profesores los que obstaculizan que se favorezca la aplicación de la autoevaluación, también los estudiantes hacen resistencia, y esto es debido a la forma tradicional a la que se les ha acostumbrado a evaluar, lo que no ha propiciado el interés por su autoconocimiento y autovaloración, unido a las pocas o ninguna posibilidad de realizarla, el desconocimiento de parámetros e indicadores que les ayuden a estructurar una autoevaluación responsable, honesta, autónoma, que penetre en el "Yo" con sentido crítico, reflexivo, cuestionador, que identifique sus posibilidades reales y le conlleve a elevar su seguridad y confianza en sí mismo.

Se plantea, pues, a la pedagogía contemporánea el desafío de ir venciendo los obstáculos y resistencias que se presentan en la formación profesional pedagógica en la utilización de la autoevaluación como vía de autoperfeccionamiento y desarrollo humano.

Todos los involucrados en le proceso de formación de la personalidad tienen que preocuparse y ocuparse porque en el mismo se fortalezcan las vías que contribuyan a que los sujetos se preparen para la vida y para que " floten en su tiempo", como expresara Martí.

Ignorar el proceso individual de la evaluación, y su repercusión formativa, podría lesionar en su integralidad la concepción del proyecto educativo, cuyo fin es la creación de un sujeto activo, creativo, independiente, educado y autodeterminado.

"La autoevaluación constituye el fin mismo del proceso evaluativo. Es el elemento más personalizado y dinamizador de éste, mediante el cual el estudiante evalúa sus conocimientos, modos de actuar, pensar y sentir de manera más auténtica, reflexiva y crítica, dirigida a la regulación de su conducta, sus aprendizajes, el autoperfeccionamiento, y a sus proyectos y expectativas de vida". [3]

El estudiante en su formación profesional pedagógica debe iniciar el proceso de su autoevaluación de manera gradual, dirigida, no espontánea, en el que vaya adquiriendo plena conciencia del desarrollo de la misma, mediante un clima sociosicológico afectivo, que le permita ir ganando confianza, seguridad e independencia en las valoraciones de sus aprendizajes y desempeño profesional.

En su doble rol de estudiante y profesor, es necesario que se prepare para ir realizando su autoevaluación, además debe conocer que la autoevaluación profesoral constituye una de las formas en que él evalúa su modo de actuación en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje, a partir del sistema de acciones que ejecuta y en las que se ponen de manifiesto el desarrollo de sus conocimientos, capacidades pedagógicas, habilidades y competencias en los

[3] MENA CAMACHO, E.: Ob. Cit. Pág. 110.

diferentes planos del saber, saber hacer y saber ser como docente, lo cual le sirve para autoperfeccionarse constantemente.

Es por ello que la autoevaluación del desempeño profesional debe ser un proceso continuo y sistemático que permita la superación permanente, que propicie la responsabilidad y el desarrollo personal.

En su actividad pedagógica, es imprescindible que el estudiante conozca cómo va a ser evaluado por la institución, para que vaya interactuando consigo mismo, de forma tal que en los procesos metacognitivos que ocurren simultáneamente con su autoevaluación, en la reflexión y regulación metacognitiva, la misma vaya dirigida a ser objeto de análisis y toma de conciencia de sus propios procesos de aprendizaje, lo que contribuye al desarrollo de los metaconocimientos. Al plantearse qué logré, y qué no logré, cómo lograrlo, qué tareas de aprendizaje debe trazarse y cuáles para el desempeño de sus funciones, que busque las causas del por qué no logra los fines propuestos, de manera tal que pueda generar nuevas alternativas para alcanzar niveles superiores, acordes a sus necesidades cognitivas y afectivas - motivacionales.

El estudiante debe concientizar, además, que la calidad de su desempeño está avalada por un buen dominio del contenido que imparte, el grado de información que posee sobre el comportamiento del aprendizaje de sus estudiantes, en la forma que propicie un clima comunicativo, afectivo y respetuoso, en la efectividad de la dirección del proceso, en el conocimiento del encargo social de la escuela y cuál es la parte que él asume en su implicación profesional, su capacidad para renovar modos de actuación en función de las necesidades individuales y grupales de sus estudiantes y del colectivo pedagógico en el que se inserta, en la contribución que hace a la educación político - ideológica de sus estudiantes, en la efectividad de su autopreparación y en la capacidad que manifiesta en la búsqueda de soluciones creativas a los problemas de su cotidianidad.

Todo esto debe estar respaldado por la motivación que manifiesten ante su profesión, el grado de satisfacción que van alcanzando, la confianza y seguridad que demuestren en su accionar, participación y compromiso individual y social.

Despertar en cada cual la conciencia de su propio valor y el deseo de perfeccionarse, constituyen factores fundamentales ante los cuales, de manera personalizada, los sujetos deben asumir su autoevaluación desde una posición crítica, reflexiva y transformadora.

En la medida en que profundice en sus concepciones, valores éticos y pedagógicos y en sus motivos, el docente podrá ser capaz de modificar su realidad educativa.

Por ello se comprende que la interiorización y el metaconocimiento del sujeto de sus modos de actuación, se revierten en un elemento esencial para su autodesarrollo y autoperfeccionamiento, siendo factor indispensable en el proceso

de cambio para mejorar la calidad de su labor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos fundamentos corroboran la necesidad de que el estudiante, en su formación profesional pedagógica, tenga garantizado un espacio para realizar su autoevaluación, la cual deberá incluir diferentes aspectos que permitan la valoración de indicadores que guíen intencionalmente al mismo en la proyección de la elevación de su autoestima, independencia y modos de actuación en su desempeño profesional.

Proyectar la autoevaluación del aprendizaje y del desempeño profesional como estrategia pedagógica en el proceso de enseñanza - aprendizaje, presupone que la misma se caracterice por ser crítica, reflexiva y desarrolladora y que las acciones encaminadas a lograr las transformaciones del estado real hacia el estado deseado permitan su aplicación, involucrando a todos los factores que intervienen en el proceso para garantizar su carácter abierto, democrático y flexible.

La autoevaluación debe ir desarrollando niveles de independencia, a partir de la toma de decisiones, del logro de una mayor autonomía, provocando la autoaceptación como protagonistas del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Para instrumentar la autoevaluación e ir gradualmente desarrollando la misma durante los años de la formación profesional pedagógica, es necesaria la realización del diagnóstico de los estudiantes para identificar el estado actual e ir proyectando la transformación individual y grupal.

Este diagnóstico permite que el estudiante vaya comparando sus resultados y se retroalimente de sus éxitos y fracasos, lo cual conduce a una adecuada evaluación de su desarrollo personal.

"Lógicamente, esto requiere, además, de la creación de un clima sociopsicológico afectivo y participativo, el cual deberá propiciar una comunicación fluida, auténtica, libre, solidaria, respetuosa, estimulante y problematizadora, que promueva las más amplias formas de expresión, de búsquedas, de cuestionamientos, de creación alternativa, que involucre al estudiante en el proceso no sólo afectivamente, sino también desde su actividad intelectual, así como desde su proyección profesional.

La creación de este clima requiere de profesores que dirijan el proceso de enseñanza - aprendizaje despojados de posiciones autoritarias, que dispongan de métodos y técnicas que promuevan y dinamicen el ambiente, que transmitan vivencias emocionales positivas y se sientan motivados e implicados profesionalmente para que puedan guiar adecuadamente la relación con sus estudiantes contribuyendo a impulsar individual y

grupalmente el proceso creativo, el cual tiene que convertirse en modelo permanente de actuación”. [4]

Los profesores tienen la responsabilidad de prepararse y preparar a sus estudiantes en el desarrollo de la autoevaluación, pues resulta indispensable que promuevan en ellos la necesidad de asumir la autoevaluación como parte de su formación integral para poder evaluar sus aprendizajes y su desempeño profesional con honradez, sinceridad, responsabilidad, justeza y objetividad.

La autoevaluación debe ser parte del diseño curricular y su entrenamiento debe preverse teniendo en cuenta que hay que convenir los parámetros e indicadores con los que el estudiante realizará la misma, los cuales van asumiendo de manera gradual como parte del proceso evaluativo.

El convenio de estos parámetros e indicadores se promueve en un ambiente participativo, el cual es propicio para que se establezca el compromiso con las tareas que asume en su formación y con la profesión, favoreciendo a la reflexión metacognitiva. Los estudiantes van tomando conciencia de lo que se persigue y se van sensibilizando hacia el propio proceso autoevaluativo.

En los parámetros e indicadores subyacen los elementos conceptuales, procedimentales y valorativos en estrecho vínculo con los metacognitivos. En su instrumentación se va transitando de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, se trabaja en función del desarrollo potencial del estudiante, lo que es capaz de hacer con ayuda y lo que irá haciendo cada vez más independientemente.

Para ello se utiliza inicialmente la coevaluación hasta llegar a la introducción gradual de todos los parámetros e indicadores de la autoevaluación como criterio de madures de la personalidad. A continuación se sugieren un grupo de parámetros e indicadores para la formación profesional pedagógica:

Parámetros:

1. **Dominio del contenido**

Indicadores

? Precisión al expresar sus ideas
? Amplitud y profundidad de elementos en que basa sus exposiciones
? Uso del vocabulario técnico
? Independencia cognoscitiva
? Uso significativo de conceptos, categorías a nivel descriptivo, interpretativo, explicativo y valorativo
? Integración de conceptos su vida cotidiana
? Actualización constante de los contenidos de su profesión

[4] MENA CAMACHO, E.: Ob. Cit. Pág. 66.

2. Participación

Indicadores

- ? Realizar las tareas o actividades que se indiquen individual o por equipos
- ? Atender las exposiciones de sus compañeros, profesores y de sus estudiantes
- ? Aportar ideas y reflexiones al grupo con relación al tema
- ? Cooperación
- ? Relaciones interpersonales adecuadas
- ? Valorar aciertos y dificultades

3. Comunicación

Indicadores

- ? Fluidez al expresarse
- ? Respuestas con un correcto uso del lenguaje
- ? Respetar criterios ajenos. No agredir a sus compañeros
- ? Reflexiones individuales
- ? Propiciar un clima sociosicológico creativo con sus estudiantes
- ? Niveles de ayuda que brinda a sus compañeros y estudiantes
- ? Uso adecuado de la crítica y la autocrítica

4. Creatividad

Indicadores

- ? Cualquier elemento novedoso que se considere en relación con el tema o contenido de la profesión
- ? Aportar ideas con audacia y originalidad
- ? Flexibilidad. Capacidad para renovar modos de actuación
- ? Demostrar confianza y seguridad
- ? Descubrir e investigar problemas de su práctica
- ? Motivación por la profesión
- ? Autonomía

Como estos indicadores son convenidos con los estudiantes, pueden enriquecerse en la propia dinámica del proceso. En ellos se incluyen aspectos relacionados con el desarrollo de la personalidad en la esfera afectiva - motivacional y la cognitiva - instrumental, así como los más significativos trabajados durante el desempeño de la profesión en su práctica laboral.

Su introducción paulatina permite que en los años superiores el estudiante vaya perfeccionando la misma, desarrollando su espíritu crítico con convicción, haciendo una reflexión cada vez más profunda de sus aprendizajes, modos de sentir, actuar y pensar, penetrando en el cuestionamiento de sus fortalezas y debilidades, para ir alcanzando estadios superiores en su formación integral.

Resulta, además, interesante que en el último año el estudiante pueda realizar un registro conceptual y vivencial de sus aprendizajes profesionales como vía de autoperfeccionamiento continuo.

El profesor(a) que dirige el proceso de enseñanza - aprendizaje en la formación profesional pedagógica tiene que ser un observador sistemático de cada estudiante pues debe orientarlo adecuadamente para evitar que se subevalúe o sobrevalúe y que cada vez se acerque a niveles más óptimos y adecuados en su evaluación.

La autoevaluación descansa más que en los medios en la actitud, mentalidad y disposición de los sujetos, lo cual implica una redefinición y consecuente replanteamiento de la función educativa. Por eso su aplicación resulta audaz, innovadora y, por consiguiente, creadora en sí misma, como categoría integral del proceso de enseñanza - aprendizaje en la formación profesional pedagógica.

Bibliografía:

1. Abarca, M.: La conveniencia de una autoevaluación. En Apuntes D. No. 1. Madrid, 1989.

2. Álvarez, J. M.: La evaluación como actividad crítica del aprendizaje. En Cuadernos de Pedagogía. No. 216. Madrid,1992.

3. Arias, M.: Fundamento teórico metodológico de la autoevaluación en nuestra acción educativa. Publicaciones Universidad Pedagógica Nacional. Colombia, 1986.

4. Bermúdez, R y M. Rodríguez.: Teoría y metodología del aprendizaje. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1996.

5. Carmenate, R.: Interrelación de la evaluación y la autoevaluación de los conocimientos. Pedagogía 96. La Habana, 1996.

6.Castellanos, M.: Estudios comparativos entre la autoevaluación profesional del maestro y la imagen valorativa del alumno. En Revista Cuabana de Psicología. Vol. 10. No. 1. La Habana, 1993.

7. Castro, O.: La evaluación en la escuela actual, ¿reduccionismo o desarrollo? Pedagogía 95. La Habana, 1995.

8. _________: Evaluación integral, del paradigma a la práctica. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1995.

9. Carrera, S.: La evaluación educativa y sus potencialidades formadoras. En Rev. La Educación. Vol. 29 No. 120. Madrid, 1994.

10. Fernández, M.: Evaluación y cambio educativo. El fenómeno escolar. Ed. Morata. Madrid, 1994.

11. González Rey, F.: Comunicación, personalidad y desarrollo. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1995.

12. _______________: La adecuación de la autoevaluación y su significación psicológica. En Investigaciones de la Psicología en Cuba. Ed. Ciencias Sociales. La Habana, 1995.

13. González Maura, V. Y otros. Psicología para educadores. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1995.

17. Martínez Llantada, M.: La actividad pedagógica creativa. Pedagogía 95. La Habana, 1995.

18. Muñiz, E.: Currículum y evaluación cualitativa. En Cuadernos de Pedagogía. No. 205. Barcelona, 1992.

19. Peralbo, M y J. Sánchez.: Reflexiones sobre el autoconocimiento y educación. En Rev. Educación. No. 292. Madrid, 1990.

20. Pérez, E.: Bases científicas de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje. En Rev. Ciencias de la Educación; Vol. 1. Valencia, 1990.

21. Rico, P.: Las acciones de control y valoración de la actividad docente. En Rev. Ciencias Pedagógicas. No. 19. Vol. X. La Habana, 1989.

22. Roloff, G.: La autoevaluación en el estudio de la personalidad. Ed. Ciencias Sociales. La Habana, 1994.

23. Villaroel, J.: Evaluación educativa. Estudio crítico-alternativo de cambio. Ed. Universidad de Guayaquil. Ecuador, 1990.

CAPÍTULO 12. GRUPO AUTODIRIGIDO EN EDUCACION: UNA REFLEXIÓN DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR.

Autora: MSc. Regla Alicia Sierra Salcedo

Lograr aumentar la calidad, ejecutar cambios que hagan más productivos los servicios educacionales, son términos alrededor de los cuales frecuentemente giran las reflexiones en el sector educacional.

Existe un consenso respecto a que para alcanzar estas metas se requiere aceptar más responsabilidades, más autonomía, compartir logros con los demás, aprender habilidades y obtener mayores recompensas por lo que se hace.

Complejos se tornan los retos que el mundo de hoy le plantea a la educación, donde el desarrollo incansable de la sociedad exige una práctica educacional diferente, la revolución científico técnica requiere de un constante perfeccionamiento del contenido, la necesidad de extender los servicios educativos, obliga a la búsqueda de mayores niveles de eficiencia, la atención al potencial humano orienta hacia la utilización de estrategias pedagógicas.

La escuela actual debe enfrentar las posibilidades del crecimiento humano que cada vez son mayores, la demanda de desempeños muy variados y superiores, el aumento en proporciones diversas del conocimiento, la amplia variedad de intereses y aptitudes, su tarea de contribuir a la eficiencia social, el perfeccionamiento constante del currículo que nunca llega a satisfacer las posibilidades, necesidades e intereses de los sujetos de la educación.

Sería interesante preguntarnos si estamos orientándonos a convertirnos en un líder educacional como requieren estos tiempos capaz de aprender, con una visión amplia del futuro basado en la realidad presente, capaz de administrar la complejidad, promover la innovación y asumir riesgos, orientado al objeto de su actividad, maestro en el manejo del cambio.

En la forma que tenemos organizado el trabajo ¿nos estamos acercando o nos estamos alejando de estos propósitos?. Cómo propiciar entonces, una proyección estratégica del proceso pedagógico por parte de los profesores de enseñanza media que los ponga en condiciones de enfrentar estas demandas.

Debemos orientarnos hacia la innovación como vía de sobrevivir, encontrando maneras creativas para usar el talento de los educadores. El mayor recurso de cualquier organización está en el hombre, capaz de corregirse a sí mismo rápidamente. Y en el caso de las instituciones educacionales su capacidad para influir en la formación de las nuevas generaciones desde las edades más tempranas.

Estos elementos son los que me inclinan a pensar en la necesidad de estimular la instrumentación de grupos autodirigidos que asuman responsabilidades,

independientes, creativos, capaces de asumir riesgos y autocorregirse en cada uno de los niveles de enseñanza

El trabajo que presentamos ofrece algunas recomendaciones de cómo desde la escuela podemos estimular alguno de los modos de actuación que deben incorporar las personas para ser miembro de un grupo autodirigido.

Se concluye que el éxito de este tipo de trabajo comienza por el respaldo de la dirección de su formación, la creación de experiencias exitosas y la fijación de metas a corto y a largo plazo.

El aporte del trabajo puede valorarse en tres sentidos: **teórico,** al conceptualizar operativamente al grupo autodirigido en educación y los requerimientos de la gerencia para su conducción, **metodológico,** al ofrecer recomendaciones metodológicas para la estimulación en la escuela de un grupo autodirigido, orientado a la solución de un problema en el nivel de enseñanza que se trate y **práctico**, por el carácter inmediato de implementación que tienen los indicadores a tener en cuenta por parte de los maestros y sus posibilidades de implementación en las diferentes asignaturas.

Los estudios sobre este tipo de grupos y las experiencias de su puesta en práctica se ubican en el sector empresarial, no dentro del sector educacional, por lo que considero que su novedad científica está precisamente en la contextualización del trabajo de los grupos autodirigidos en el campo educacional, contribuyendo al enriquecimiento de la práctica de la dirección educacional.

EL TRABAJO CREATIVO Y EN GRUPO: PUNTOS DE PARTIDA EN LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA.

La educación está sometida a grandes retos propios del mundo en general, del sector y de las instituciones educativas en particular, la manera más justa de enfrentarlo es a través de la planificación anticipada y proyectada hacia el futuro, de forma tal, que se ajusta perfectamente a la esencia de la estrategia: construir una posición que sea tan sólida y potencialmente flexible en ciertas áreas, que la organización pueda lograr sus metas a pesar de lo imprevisible del comportamiento, cuando se presenta la ocasión, de las fuerzas externas (Mintzberg, 1995).

Desde este punto de vista las estrategias eficaces deben abarcar, claridad en el planteamiento, impacto motivacional, consistencia interna, compatibilidad con el entorno, disponibilidad de los recursos necesarios, grado de riesgo, congruencia con los valores personales de los directivos claves, horizontes temporal adecuado y aplicabilidad y como mínimo algunos claros y decisivos, conservar la iniciativa, concentración, flexibilidad, liderazgo coordinado y compartido, sorpresa, seguridad. Mintzberg, 1995.

A grandes rasgos, son evidentes dos elementos imprescindibles para la eficacia de la estrategia: el trabajo en grupos y el trabajo creativo.

A pesar de la diversidad de criterios, existe consenso en cuanto a:

- ? posibilidad de estimular y desarrollar la creatividad en las diferentes etapas del desarrollo humano.
- ? el grupo como generador, potenciador y portador de ideas creativas.
- ? la curiosidad, el asombro, el cuestionamiento la búsqueda constante de información como elementos que propician cultivar la creatividad.

Por lo expresado anteriormente, dar oportunidad a los educadores de hacer sus propuestas educativas, teniendo en cuenta el contexto sus alumnos y las posibilidades reales alejado de sus restricciones, formalidades y reglamentación se convierten en propias para la producción creativa que bien organizada y encaminada pueden favorecer los objetivos de la institución. Esto implica además preocuparse por el entrenamiento individual y grupal del profesional de la educación.

El grupo es considerado por su estructura, características y funciones, como un generador de ideas creativas, entonces, fomentar grupos pequeños es una vía de orientar la innovación pedagógica.

EL PAPEL DE LOS PEQUEÑOS EQUIPOS DESCENTRALIZADOS EN LA ORGANIZACIÓN.

Los grupos desestructurados sin coherencia, con dirección impositiva o carente de ella, con escasa estimulación, raramente producen ideas innovadoras, por el contrario, la existencia de un clima flexible, tolerante, comunicativo en el que se valoran las aportaciones de sus integrantes, se destaca por sus innovaciones.

Ejemplo de grupos creativos son los grupos de artistas, grupos sinécticos, grupos de innovación empresarial, grupos que promueven la calidad en la organización. La concepción de excelencia administrativa y la de calidad total se apoyan en estos tipos de grupos que han sido denominados de diferentes formas: skunts, círculos de calidad, comité de calidad, grupos competentes.

Es necesario aprender a concebir organizaciones que tengan explícitamente en cuenta el carácter desordenado del proceso innovador. Es indispensable aceptarlo y sacarle provecho en lugar de procurar combatirlo mediante planes y sistemas.

Ante el mundo complejo desordenado y caótico; el único modelo para innovar es la experimentación permanente.

La experimentación constante es el único antídoto contra el caos, se necesitan experimentadores, equipos pequeños que colaboran entre si que estén en contacto y comprometidos en una acción coordinada, cuyos miembros responden

responsable y entusiastamente a la tarea, facilitan la tarea y generalmente incrementan la satisfacción en el trabajo.

Su eficiencia está caracterizada por:

- ? ambiente de apoyo en el que se destaca la colaboración la confianza, la compatibilidad.
- ? claridad del papel, observándose la comprensión, emprendiendo acciones sin necesidad de que nadie de órdenes.
- ? metas superiores, se mantienen orientados hacia las tareas globales.
- ? liderazgo adecuado, mantener equipos vibrantes.

Los grupos autodirigidos en dirección constituyen grupos de trabajo que se desenvuelven con varios grados de autonomía y sin un gerente visible, se dirigen por sí mismo, tienen que rendir cuentas a alguien. Aprenden y emprenden tareas ejecutadas por un gerente.

¿QUÉ SE ENTIENDE POR GRUPO AUTODIRIGIDO EN EDUCACIÓN (G.A.D.E.)?

Equipo pequeño de trabajo con varios grados de autonomía, responsabilidad, liderazgo y autocorrección en su desempeño, que facilite el dominio del proceso pedagógico y el empleo de modelos a favor de la proyección estratégica de las instituciones educativas.

Concepto determinante: equipo pequeño de trabajo

Dimensiones: Autonomía, responsabilidad, liderazgo y autocorrección.

Indicadores: Independencia, flexibilidad, originalidad y autocontrol cognitivo e instrumental, respectivamente.

Rasgos:

- ✍ **Autodirección**: se dirigen por sí mismos.

- ✍ **Autoaprendizaje**: aprenden y emprenden tareas ejecutadas por la dirección, campo de adiestramiento para el aprendizaje de trabajos múltiples.

- ✍ **Autocontrol**: control desde dentro del grupo más que de fuera, necesitan menos supervisión.

- ✍ **Motivación intrínseca**: mayor valoración de sí mismo, más orgullo de la labor que realizan.

- ✍ **Trabajo creativo**: libertad de escoger cómo hacer el trabajo, y dan valor al trabajo creativo.

LOS GRUPOS AUTODIRIGIDOS EN LA CONDUCCIÓN DEL PROCESO PEDAGÓGICO.

El sector educacional no está exento de los beneficios que pueden brindar estos tipos de grupos, por lo que considero que proyectar la educación hacia el futuro precisa de un entorno culturalmente enriquecido y multiplicador de las ideas de sus integrantes. Aspectos que complementarían el objeto de estudio de la teoría pedagógica; el proceso pedagógico.

Como proceso de dirección de la educación de la personalidad los subsistemas dirigentes y dirigidos tienden a la autodirección, es decir, a ser participantes activos del ciclo directivo a favor de los objetivos de largo alcance para la organización.

La educación de la personalidad como práctica intencional dirigida a promover el autoaprendizaje y a transformar a los sujetos en independientes, creadores y solidarios en el pensar, hacer y sentir (Sierra. R.A y B.Hidalgo-Gato,1995), necesita de un sistema educativo que favorezca el centrarse en el educando, ser dinámico, cooperativo, mostrarse flexible y alternativo por lo que considero importante estimular alternativas de trabajo que tengan en cuenta estos aspectos y que permitan alcanzar los objetivos previstos.

Orientarse estratégicamente significa conjugar una visión global con una acción local, lo cual indica que dentro de una organización es saludable apoyar grupos de personas cuya búsqueda científica le permita ponerse delante del problema y responsabilizarse con proyectos, servicios y programas dirigido a obtener los objetivos de máximo nivel.

El educador es un estratega del proceso pedagógico (aquel que posee un conocimiento teórico - metodológico del suceso pedagógico como proceso de conocimiento, de aprendizaje y de dirección que lo pone en condiciones de modelar, diseñar y ejecutar en su realidad educativa atendiendo las particularidades de los alumnos, del grupo, de su actividad pedagógica y del entorno. (Sierra,R.A,1992).

El desempeño eficiente del educador y por ende de los grupos en educación está dado por el conocimiento pedagógico de su especialidad, el dominio de herramientas de carácter metodológico y la comprensión de sus propias estrategias cognitivas junto a los restantes miembros del grupo.

En una organización lo más importante es el liderazgo, es decir, su capacidad para sacar lo mejor de las personas y responder con rapidez a los cambios. Preocuparse por esta cuestión es fundamental para la supervivencia de la organización.

Las personas en la organización originan las ideas creativas, resuelven los problemas clave y producen los productos de mayor éxito.

Atraer mejores profesionales y utilizar mejor los que se tienen es uno de los retos que enfrentan las organizaciones en el mundo de hoy.

LOS GRUPOS AUTODIRIGIDOS Y LAS EXIGENCIAS DE LA ESCUELA CUBANA ACTUAL.

Nuestros estudiantes reclaman constantemente a sus maestros más responsabilidades, más autonomía, tener posibilidad de compartir más logros con los demás, aprender nuevas habilidades y obtener recompensas por lo que hacen.

Es evidente que esta solicitud de cambios se acerca a la autodirección aspecto que podemos fomentar en los pequeños grupos dentro de una misma aula.

Lo cierto es que si en un futuro queremos profesionales capaces de comprometerse con la alta dirección para hacerse responsable de un producto, proyecto o servicio, debemos comenzar temprano a sembrar la necesidad del trabajo en equipo, mostrarle las habilidades para asumir responsabilidades y manejar su autonomía.

Lo anterior constituye un reto para la didáctica en cuanto a ¿cómo estructurar las tareas a los estudiantes que permiten fomentar pequeños grupos de trabajo autónomos?, ¿Cómo contribuir a las habilidades que deben poseer los grupos autodirigido desde cada uno de los contenidos de las diferentes asignaturas?

Encontrar respuestas a esta interrogantes implicaría para el maestro responsabilizarse con el cambio de la cultura institucional, revitalizar el enfoque humanista del trabajo pedagógico y respetar en su concepción didáctica la diversidad en las situaciones de aprendizaje.

Debemos, a mi juicio, estimular constantemente el autocontrol individual y grupal para evaluar las tareas que se realizan y nos acercan cada vez más a ser un posible miembro de un grupo autodirigido, a un grupo que se prepara para autodirigirse y a la cultura que los respalda.

INDICADORES PARA EVALUAR EL COMPORTAMIENTO INDIVIDUAL, GRUPAL E INSTITUCIONAL.

Los indicadores que ofrecemos deben ser compartidos con los alumnos o grupo según sea necesario de manera que se conviertan en participantes activos de su propio proceso de aprendizaje, ayudado por los maestros que deben acostumbrarlos a autoevaluar su participación individual y grupal.

Revise las tareas dadas y marque las que usted **haga** como parte de la asignación Del trabajo escolar, ponga además una marca al lado de las que usted quisiera asumir y /o compartir con su grupo de clase.

A mi me gustaría:

- Hacer reuniones semanales sobre el estado de la situación.
- Identificar metas.
- Persuadir a otros a adoptar metas.
- Programar y coordinar trabajos en grupo e individuales.
- Aprender las labores de mis compañeros de trabajo.
- Desarrollar un plan de adiestramiento.
- Emplear o hacer recomendaciones par el empleo.
- Evaluar a lo nuevos miembros del grupo durante el periodo de prueba.
- Cumplir las solicitudes de dentro y fuera del grupo.
- Resolver problemas con consentimiento del grupo.

Para calcular si su grupo está preparado compruebe las afirmaciones dadas:

- Nuestro director quiere que asumamos más responsabilidades.
- Compartimos metas comunes.
- Estamos listos par aprender nuevas habilidades.
- Trabajamos bien como grupo.
- Nos caemos bien entre nosotros.
- Nos comunicamos efectivamente en nuestro grupo.
- Expresamos bien nuestras expectativas.
- Nuestra organización es creativa y da la bienvenida a las ideas nuevas.
- No tememos trabajar duro.
- Creemos que es importante fijar metas.
- Tenemos determinación.
- Estamos dispuestos a negociar la solución de los problemas.
- Nos sentimos bien compartiendo las recompensas y que se nos reconozca como grupo.
- Nos damos las gracias entre nosotros al ayudarnos.
- Podemos identificar y solucionar los problemas rápidamente.
- Podemos solucionar una conducta desorganizada y aceptar la disciplina.
- Estamos dispuestos a hacer más de lo que nos corresponde cuando es necesario.
- Tenemos un dirigente del nivel superior que nos apadrina.

Ponga una marca en aquellas características de la cultura organizacional que usted cree que describen su institución.

Su organización:

- Promueve las relaciones cooperativas más que las competitivas.
- Fija criterios de calidad para todas las funciones.
- Da promociones a los dirigentes que desempeñan bien su trabajo.
- Reconoce las contribuciones individuales.
- Fomenta la seriedad y responsabilidad.
- Interfiere raramente cuando el trabajo progresa según se planificó.
- Respeta el tiempo necesario para completar un proceso.

- Sigue la política de “Todos estamos trabajando juntos”.
- Presta atención a las necesidades interpersonales de sus alumnos y tiene metas a corto y largo plazo.
- Está orientada hacia las personas.
- Tiene una visión positiva del futuro.
- Cree en sus proyectos.
- Respalda la comunidad.
- Está dispuesta a ensayar ideas nuevas.

Una manera inteligente para iniciar entre los estudiante grupos autodirigidos que se responsabilicen con determinadas tareas en correspondencia con las necesidades de la escuela enseñarlos a:

? Diseñar un plan para el grupo.
? Escribir la propuesta.
? Escribir un contrato.
? Especificar el contacto con la máxima dirección.
? Mantener el grupo pequeño.
? Afinar su habilidad para comunicarse.
? Revisar sus valores.
? Establecer sesiones de ¿cómo lo estamos haciendo?

Existen cuatro habilidades para la autodirección que son perfectamente entrenables:

Solución de problemas: se enfrentan problemas determinados y cerrados y a problemas indeterminados y abiertos. En el caso de estos últimos los grupos son más apropiados para resolverlos al no tener una única respuesta.

Obtener consenso: incluye discusión abierta y franca para tratar de influir en los resultados.

Autocorrección: implica hablar y escuchar lo que otros piensan sobre el problema. Buscar siempre cuál es el problema, examine no sólo lo que hace el grupo sino cómo funciona.

Dirección del proceso (tareas): significa buscar reglas sobre las cuales se han puesto de acuerdo y seguirlas. En el caso de las tareas aclarar propósito, resultados, métodos procedimientos estructura, limítese al tema, resuma controle el tiempo y logre compromisos verbales.

Dirección del proceso (personas): significa dar oportunidad para que todos contribuyan, separar el contenido de las personas, proteger contra ataques, conciliar malentendidos, reconocer el progreso, prestar atención alas ideas y comentarios, ayude al grupo a enfrentar soluciones ganadoras.

Tener en cuenta las reglas ayuda a que un miembro nuevo pueda adaptarse con facilidad

Conclusiones:

Tiene una marcada importancia el respaldo de la dirección. El respaldo de la dirección es un factor vital para el éxito de los G.A.D.E; ya que sin el fracasará cualquier tipo de programa. El respaldo indica reconocer la necesidad de los G.A.D.E y considerar valiosas sus contribuciones; también significa que está dispuesta a patrocinar los grupos (sin interferir) y se compromete a ayudarlos para que tengan éxito. Estos grupos se crean para ayudar a la organización a alcanzar metas. Debe haber una conexión implícita entre las metas de la organización y el establecimiento de los grupos.

Durante la preparación es muy importante dejar claro en el grupo si están como medio de control dentro del grupo, a propiciar un ambiente de confianza dentro del grupo, a discutir sus experiencias claramente y ser realistas, a definir sus ventajas personales y/o profesionales al unirse, prestar atención a cómo hacen, a comprometerse con ideas a largo plazo, delimitar hasta qué punto trabajan sin gerente, definir un patrocinador, trabajar sobre las habilidades requeridas desde el punto de vista técnico, administrativo e interpersonal dispuestos a tener éxito o a fracasar, a aceptar la presión de sus iguales.

Hoy la escuela cubana está e condiciones de dotar a sus estudiantes de esta habilidades, los maestros poseen un nivel de preparación adecuado los alumnos están participando socialmente en múltiples tareas que exige de ellos cada día más independencia y cooperación.

Bibliografía:

1. Hicks. R. y D. Bone.: Grupos de trabajo autodirigidos. Guía para formar y conservar los grupos de trabajo con autodirección. Ed: Iberoaméricana, S.A. 1992.

2. Mintzberg, H. y J. Brian Quinn.: Biblioteca de Planeación Estratégica, Ed: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A, 1995.

3. Sierra, R.A y B.Hidalgo-Gato; La dirección pedagógica de la educación de la personlaidad, material impreso. ISPEJV. La Habana, 1995.

4. Sierra, R. A.: Modelación pedagógica y Dirección e inteligencia, En: Selección de Lecturas sobre Administración Educacional Tomo 1 y 2. Potosí, 1997

5. Sierra, R. A.: Planificación estratégica y diseño de proyectos educativos. Módulo 7. Ed: Universitaria. Tarija, 1997.

6. Sierra, R. A.: Administración de recursos humanos. Módulo 8.Ed:Universitaria. Tarija, 1997.

7. Sierra, R. A.: Grupo autodirigido en Educación. Tesis en opción al título académico de Master en Educación. ISP ”Enrique José Varona”, La Habana, 1997

CAPÍTULO 13. DIDÁCTICA, INTERDISCIPLINARIEDAD Y TRABAJO CIENTÍFICO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR.

Autora: Dr.C. Diana Salazar Fernández.

La Didáctica, ciencia cuyo objeto es el estudio del proceso docente educativo, actúa dialécticamente en sus dos dimensiones; una disciplinaria objeto de las didácticas especiales y una didáctica general cuya tendencia busca el establecimiento de relaciones interdisciplinarias, para una comprensión holística del proceso, que responde a la necesidad de coordinar y diseñar las acciones entre las diferentes disciplinas del currículo cuyas perspectivas conceptuales y metodológicas son diferentes.

Estas dos dimensiones de la Didáctica actúan dialécticamente, son expresión de la dos tendencias que marcan el desarrollo de la ciencia promoviendo por un lado el dominio especializado del saber y por el otro el desarrollo interdisciplinario. En el proceso docente - educativo se desarrolla la contradicción entre la progresiva especialización de los saberes y la imprescindible integración de estos en un conjunto ordenado y coherente. Cuanto más se profundiza en la especialización, más se siente la necesidad de articular este saber con el saber general.

En el proceso docente - educativo, la formación del estudiante en la actividad científico - investigativa, es una responsabilidad de las diferentes disciplinas que integran el currículo de cada Carrera. Por ello, una de las posibles vías que proponemos para contribuir al logro de este empeño es la Interdisciplinariedad en el desarrollo del trabajo científico en la formación del profesor, para que pueda ser asumido como eje de una estrategia didáctica, que en un primer plano deben lograr los profesores en la coordinación de sus acciones educativas para que los alumnos la asimilen como modelo de actuación profesional.

La Interdisciplinariedad puede diseñarse en las disciplinas académicas mediante nuevas formas de organización curricular, formas de acción particular de los profesores en el desarrollo de su actividad académica y en la asunción del trabajo científico, así como cambios en las formas de comunicación e interacción.

Martínez Leyva, (1989) en el plano educativo y más concretamente en la formación científica investigativa analiza cómo la Interdisciplinariedad aparece para integrar, tanto en el pensamiento como en la práctica, las distintas dimensiones que intervienen en el proceso docente – educativo.

La Interdisciplinariedad es resultado de la multidimensionalidad del proceso pedagógico, que exige el análisis de los problemas en las diferentes esferas en que se manifiesten por medio de sus múltiples interrelaciones.

En las instituciones educativas, la Interdisciplinariedad va surgiendo también con el desarrollo de la ciencia. Los primeros intentos por establecerla se dieron de manera espontánea o incipiente. Platón es uno de los primeros intelectuales en

exponer la necesidad de una ciencia unívoca. El llamado "trivium" por él (gramática, retórica, música) se integra por programas pioneros de una ciencia integrada.

En la antigüedad, la Escuela de Alejandría, centro de investigación y enseñanza de carácter neoplatónico, puede considerarse la más antigua institución que asume un compromiso con la integración del conocimiento (aritmética, gramática, matemática, medicina, música).

Francis Bacon, pensador renacentista, (1561- 1626) vislumbraba la necesidad de tratar de unificar el saber, y más tarde, los enciclopedistas franceses del siglo XVIII mostraron su preocupación por el grado en que se iban fragmentando los conocimientos.

Comenio, el gran pedagogo checo (1592-1670), en su obra "Didáctica Magna" criticaba como algo negativo la fragmentación del conocimiento en disciplinas separadas e inconexas en los planes de estudio utilizados y aconsejaba el desarrollo de una enseñanza basada en la unidad, tal como se presenta la naturaleza.

En Cuba, pensadores como Félix Varela y Luz y Caballero, buscan la renovación de los métodos escolásticos del aprendizaje en períodos de parcelación del saber y de una concepción de especialización de objetos de estudio en el desarrollo de los métodos y formas de enseñanza.

Martí ya en un siglo XIX más avanzado hacia referencia a la ciencia como ***..." conjunto de conocimientos humanos aplicables a un orden de objetos, íntima y particularmente relacionados entre sí... La inteligencia humana tiene como leyes la investigación y el análisis. "*** [1]

Enrique José Varona, a finales del siglo XIX, ante los defectos de la enseñanza en la universidad, por el excesivo número de asignaturas y los métodos de enseñanza memorísticos utilizados expresaba: ***"Cada alumno debe trazarse su cuadro propio del contenido entero de la ciencia; debe en lo posible familiarizarse con todos los hechos que la ciencia estudia, y aprender cómo se construye el andamiaje de principios que de lo particular lo elevan a las leyes generales en que se engloba cada materia de estudio".*** [2] Varona insistía en que la enseñanza fragmentaria y memorística dificulta la instrucción.

La historia de la interdisciplinariedad está relacionada con la historia del esfuerzo del hombre para unir e integrar situaciones y aspectos que su propia práctica científica y social separan. Demanda el conocimiento del objeto de estudio de

---

[1] MARTÍ PÉEREZ, J.: Obras Completas. Tomo VI. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1975. Pág. 234.
[2] VARONA, E. J.: Trabajos sobre educación y enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1992. Pág. 90.

forma integral, estimulando la elaboración de nuevos enfoques metodológicos más idóneos para la solución de los problemas, aunque su organización resulta compleja, ante la particularidad de cada disciplina científica que posee sus propios métodos, normas y lenguaje.

El desarrollo de la ciencia describe dos procesos que se interrelacionan: uno dirigido a la búsqueda de las determinaciones más esenciales (objeto de investigación de las ciencias particulares, que promueve la especialización en el dominio del objeto de investigación) y otro que se orienta la búsqueda de puntos de encuentros y marcos integradores. Esta constituye una de las tendencias del desarrollo de la ciencia y de la tecnología en la actualidad.

La propia complejidad de los problemas de la realidad promueve que las disciplinas autónomas desarrollen nuevas relaciones para lograr una comprensión e interpretación más integral de la propia realidad aunque hayan sido objeto de análisis de forma particular y especializada por las mismas. La Interdisciplinariedad, desde esta arista es analizada como respuesta al estudio de los sistemas complejos, que promueve no sólo la especialización del trabajo científico sino además su recombinación (Lage Agustín, 1995).

Edgar Morin (1996), expone cómo los problemas complejos no son opuestos a los problemas más simples sino que los integran. El paradigma de la complejidad puede enunciarse tan sencillamente como el de la simplicidad, mientras que este último impone separar y reducir; la complejidad por su parte reunir, sin dejar de distinguir.

Kedrov (1974) en un primer período, analiza los orígenes de la interdisciplinariedad en la antigüedad clásica cuya tendencia dominante es hacia la unidad y casi unicidad de la ciencia y del conocimiento en torno a la filosofía. El Renacimiento agudizó el proceso de diversificación y multiplicación de las ciencias. En el siglo XVIII se identificaron las ciencias naturales, y posteriormente la Física, la Química, las Ciencias Sociales en el siglo XIX. En el siglo XX junto con esta tendencia diferenciadora de las ciencias surge la tendencia de la interrelación y unidad entre ellas, apareciendo así la Bioquímica, la Geoquímica, la Biogeoquímica, entre otras.

Desde el siglo XIX, la ciencia muestra puntos de contacto que marcan su desarrollo, Engels (1982) los llamó puntos de crecimiento. Constituyen resultado de sus interacciones y van adquiriendo carácter regular en el siglo XX con el movimiento integrador de las ciencias, relacionado tanto al desarrollo social como al papel que esta asume en los marcos de la Revolución Científico Técnica para dar respuesta a los complejos problemas de la práctica.

La dialéctica del desarrollo del conocimiento científico, su carácter contradictorio, muestra cómo una tendencia engendra la otra. Cuanto más se desarrolla la diferenciación de las ciencias, tanto más se crean las posibilidades para su integración.

Martí en "Escenas Norteamericanas" refleja la contradicción entre el saber especial y el saber totalizador de la realidad cuando analiza: ***"Tortura la ciencia y pone al alma en el anhelo y fatiga de hallar la unidad esencial, en donde, como la montaña en su cúspide, todo parece recogerse y condensarse. Emerson, el veedor, dijo lo mismo que Edison, el mecánico. Este, trabajando en el detalle, para en lo mismo que aquél, admirando el conjunto. El Universo es lo universo. Y lo universo, lo uni- vario. Es lo vario en lo uno. La Naturaleza " llena de sorpresas" es toda una".***[3]

Para conocer el universo en toda su diversidad se produce esa interrelación entre lo universal y lo singular, en el que el saber científico avanza para penetrar en la unidad material del mundo con una visión global totalizada y al mismo tiempo, con una visión especializada en cada saber.

Hay autores que sintetizan este desarrollo lógico del proceso de interrelación entre las ciencias en modelos, tomando como punto de análisis su relación con el momento histórico en que se desarrollan. Así Nuñez Jover en su trabajo "Ciencia, Tecnología y Sociedad" (1994), distingue tres modelos que corresponden a la evolución de las interrelaciones entre el sistema científico técnico y el sistema social:

1er Modelo de interacción esporádica; Típico de las sociedades europeas pre - industriales, en la que la incidencia de la actividad científico - técnica apenas repercute en la estructura productiva.

2do Modelo de la integración sistemática integral; Luego de la revolución industrial de los siglos XVIII y XIX, surgen en los países industrializados, donde la actividad científico - técnica se integra paulatinamente al sector productivo.

3er Modelo de la interacción generalizada; En la actualidad, según el autor, se viene perfilando como un nuevo modelo el que se refiere al despliegue de tecnologías de base científica cuyo impacto trasciende los sectores productivos, y se nota además en las relaciones sociales, políticas y culturales en general.

Las nuevas tecnologías, como las de la información, van modificando el modo de vida de las personas, la cultura y el avance social al ser el soporte material de un desarrollo globalizado del mundo.

En este modelo de interacción generalizada, se produce un proceso de acercamiento de la investigación científica a otras ciencias dándose la interrelación entre investigación básica, aplicada y orientada al desarrollo. Es la llamada integración vertical de la ciencia (Malechi y Oloszewski, 1980, citado por Nuñez Jover, 1994).

---

[3] MARTÍ PÉREZ, J.: Ob. Cit. Tomo XI. Pág. 64.

En intima relación con esta tendencia se da la integración horizontal que consiste en la interpenetración y entrecruzamiento de las disciplinas tradicionales para la solución de problemas complejos, ya sean los principales problemas de la revolución científico técnica, el estudio y utilización del cosmos y los océanos, la conservación de la naturaleza entre otros, que exigen la unificación de los esfuerzos de las ciencias naturales, técnicas y sociales.

Esta forma de integración tiene dos maneras principales de avanzar: Integración alrededor de un problema, que es temporal; (resuelto este, tiende a disolverse) y la integración interdisciplinaria, máxima expresión de interdependencia y principio metodológico de organización.

Una de las características del desarrollo científico del siglo XX es el incremento de diferentes formas de integración horizontal, recurso necesario para generar nuevos conocimientos y tecnologías. En gran medida, el desarrollo científico de vanguardia se está produciendo en los puntos de contacto entre diversas disciplinas. Se habla de la “recombinación genética” entre disciplinas y la producción permanente de productos cognitivos.

Ambas formas de integración significan nuevas relaciones entre la ciencia en busca de una comprensión más completa de la realidad, vista en su totalidad organizada, en la que convergen múltiples procesos de interrelaciones, y requiere de un estudio íntegro del sistema.

El propio desarrollo de las ciencias de la educación exige desempeños más integrales, en formas del trabajo científico que promuevan interrelaciones y cooperación en la búsqueda de la efectividad del aprendizaje, que se plasmen en la metodología de la enseñanza de cada disciplina.

A nivel didáctico, la interdisciplinariedad debe revelarse en el sistema de sus componentes internos: el problema, como situación inherente al objeto y que induce a la necesidad de darle solución; el objeto, es la parte de la realidad portador del problema; el objetivo, como aspiraciones a lograr; el contenido, como los conocimientos, habilidades actitudes y valores que deben ser aprendidos por el estudiante; el método, como la vía y el modo de acción; el medio, como soporte material; las formas, como organización; la evaluación, comprobación del nivel alcanzado. En la relación entre estos componentes del proceso docente-educativo se manifiestan las dos leyes de la didáctica: la relación del proceso con el medio (problema, objeto, objetivo) y la relación interna dentro del proceso (objetivo, contenido, método, medio, forma, evaluación).

La Didáctica, como ciencia pedagógica, se desarrolla por medio de la reflexión crítica y problematizadora de la realidad docente - educativa por los sujetos de este proceso que enriquecen su teoría y práctica. Sus problemas tienen relación directa con las restantes esferas de la actividad humana social, política, ideológica, económica, entre otras ; por lo que se necesita de una actuación cooperada e intercambio colectivo de reflexión y transformación educativas. En el

trabajo científico la interdisciplinariedad se constituye como una de las vías para el desarrollo de una didáctica interdisciplinaria , que no sustituye la didáctica especial de cada disciplina, ni la didáctica general, sino que haga posible con el estudio de las relaciones entre las disciplinas, el establecimiento de metodologías, lenguajes y procedimientos comunes y una construcción teórica más integrada de la realidad educativa, en función de lograr la formación integral del futuro profesor.

Una didáctica interdisciplinar que estudie las relaciones que existen entre las disciplinas escolares debería contemplar el establecimiento de metodologías, lenguajes y técnicas comunes. Se avanza en la construcción teórica de la didáctica general que contenga la interdisciplinariedad, en lo que respecta a la determinación de las ideas sociológicas, epistemológicas, psicológicas y pedagógicas que le pueden servir de base, al esbozo de sus objetivos, a la elaboración de criterios para la selección del contenido y la elaboración de metodologías generales. (Alvarez Pérez, Marta 2000; Fernández de Aliaza Berta, 2001, Perera Fernando, 2000, De la Rua M, 2000; Salazar Diana, 2001)

La base epistemológica que me permite precisar la necesidad de una didáctica interdisciplinaria es su propio objeto, su universo que a decir de Martí es único y diverso, en la relación de su saber con la realidad educativa, esta contenida la interdisciplinariedad, que se presenta en primera instancia por la concatenación de todos los fenómenos y la unidad y complejidad de su objeto que condiciona la necesidad de interrelaciones y cooperación entre las disciplinas que conforman el currículo , relaciones que modifican cada disciplina y la forma en que penetran la realidad, para una construcción teórica más integral y una formación mas integral del sujeto del conocimiento .

ESENCIA DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD.

El término es utilizado por los especialistas con diversos significados y matices tanto en el orden de las ciencias en general, como en el de la ciencia particular, tal es el caso de la propia Pedagogía. En la literatura de algunos autores españoles, se denomina interdisciplinaridad (Rodríguez Neira, 1997, Torres Jurjos, 1994) mientras que los autores latinoamericanos la llaman interdisciplinariedad (Cartay, 1998, Veiga Neto 1997, Martínez Leyva, 1989) .Otros encuentran pertinencia en el término interciencia (Ureubu ,1997).En Cuba es utilizado el término como interdisciplinariedad (Mañalich, 1998 ; Perera,1999 ; Nuñez Jover ,1999 ; Valcárcel 1998).

En el contexto del proceso docente - educativo, el concepto interdisciplinariedad abarca no sólo los nexos que se pueden establecer entre los sistemas de conocimientos de una disciplina y otra, sino también aquellos vínculos que se pueden crear entre los modos de actuación, formas del pensar, cualidades, valores y puntos de vista que potencian las diferentes disciplinas (Fiallo, J,2001; Alvarez, M 1999). Así Fernández Pérez (1994) entiende la interdisciplinariedad como la relación de cada disciplina con el objeto y entre ellas. La relación constitutiva de un objeto

específico y propio de todas ellas. Un "interobjeto" que constituye un contenido sustancial en su desarrollo histórico en ciertos ámbitos científicos.

Fernández, M. (1994) precisa que la interdisciplinariedad es principio de todo diseño curricular y método didáctico que debe ser asumido por profesores y alumnos.

Rodríguez Neira (1997) de la Universidad de Oviedo, interpreta la interdisciplinariedad como la respuesta actual e imprescindible a la multiplicación, a la fragmentación y división del conocimiento, a la proliferación y desmedido crecimiento de la información, a la complejidad del mundo en que vivimos.

Nuñez Jover (1998) comprende la interdisciplinariedad no como meras "relaciones diplomáticas" entre disciplinas y grupos de especialistas diversos, por el contrario, se asocia a la cooperación orgánica entre miembros de un equipo, lógica específica de comunicación, barreras que se suprimen, fecundación mutua entre prácticas y saberes.

Fdez. de Alaiza (2000) considera la Interdisciplinariedad como el proceso significativo de "enriquecimiento" del currículum y de "aprendizaje" de sus actores que se alcanza como resultado de reconocer y desarrollar los nexos existentes entre las diferentes disciplinas de un Plan de estudio, por medio de todas las componentes de los sistemas didácticos de cada una de ellas.

La interdisciplinariedad trata de los puntos de encuentro y cooperación de las disciplinas, de la influencia que ejercen unas sobre otras desde diferentes puntos de vista (Mañalich Rosario, 1998). Representa la interacción entre dos o más disciplinas, y como resultado, las mismas enriquecen sus marcos conceptuales, sus procedimientos, sus metodologías de enseñanza y de investigación. (Perera Fernando, 1998). Es una práctica, una manera de pensar (Torres Jurjos, 1987).

Son disímiles las definiciones sobre interdisciplinariedad, las consultadas apuntan a:

- enfoque integral para la solución de problemas complejos
- nexos que se establecen para lograr objetivos comunes entre diferentes disciplinas
- vínculos de interrelación y de cooperación
- formas del pensar, cualidades, valores y puntos de vista que deben potenciar las diferentes disciplinas en acciones comunes.

A juicio de la autora el elemento esencial de la interdisciplinariedad está dado por los nexos o vínculos de interrelación y de cooperación entre disciplinas debido a objetivos comunes. Esa interacción hace aparecer nuevas cualidades integrativas, no inherentes a cada disciplina aislada, sino a todo el sistema que conforman y que conduce a una organización teórica más integrada de la realidad.

En el ejercicio del trabajo científico, cada profesor se apropia de nuevas cualidades para trabajar interdisciplinariamente. Como sujeto de este proceso, debe ser un especialista en su disciplina, para poder determinar los elementos esenciales, que le permitan delimitar los puntos de encuentro y las interrelaciones entre las restantes disciplinas. Debe poseer una mentalidad flexible y estar dispuesto al cambio, con espíritu de cooperación.

Desde este punto de vista, la relación interdisciplinaria puede ser considerada una relación sistémica entre disciplinas condicionada por objetivos comunes. En esa relación sistémica, cada disciplina establece nexos estrechos a fin de lograr el cambio en el interobjeto.

Si se aplica este criterio en el plano pedagógico se puede apreciar por ejemplo: en la didáctica, cuyo objeto es el estudio del proceso docente educativo, que actúa dialécticamente en sus dos dimensiones: una disciplinaria, objeto de las didácticas especiales y una interdisciplinaria para una comprensión holística del proceso. Ello responde a la necesidad de coordinar y diseñar las acciones entre las diferentes disciplinas del currículo cuyas perspectivas conceptuales y metodológicas son diferentes.

Estas dos dimensiones de la Didáctica, actúan dialécticamente, y el trabajo científico que en cada una de ellas realiza el profesor, es expresión de la dos tendencias que marcan el desarrollo de la ciencia promoviendo por un lado el dominio especializado del saber y por el otro el desarrollo interdisciplinario.

El trabajo científico del profesor debe partir de las necesidades que desde la práctica profesional van brotando y le sirven de premisa a su actividad pedagógica, para precisar los principales problemas que afectan el proceso, darles solución creadora a los mismos, determinando los medios y condiciones que posibilitan los mejores resultados en el alcance de los objetivos.

Por la complejidad del proceso pedagógico y encontrarse bajo la influencia de múltiples factores, el trabajo científico interdisciplinario es una de las vías con que puede contar el profesor para lograr la integralidad del proceso docente educativo. Debe constituirse en modelo para el estudiante en su proceso de aprendizaje.

Incorporar al trabajo científico interdisciplinario no sólo a los profesores, sino además al estudiante en formación, es darle posibilidad de acceder al saber pedagógico y a su cultura científica. La cultura científica le permitirá enriquecer su mundo espiritual y perfeccionar su hacer cotidiano.

La formación del estudiante en la actividad científico - investigativa tiene el objetivo fundamental de contribuir al desarrollo de una cultura científica básica, mediante el ejercicio del trabajo científico en las disciplinas que conforman el currículo de la carrera, y en su actividad práctica - laboral, lo que hace que este proceso sea, por naturaleza, interdisciplinario. A juicio de la autora, la esencia de la interdisciplinariedad está dada por los nexos o vínculos de interrelación y de

cooperación entre disciplinas debido a objetivos comunes, que hace aparecer cualidades integrativas en las disciplina inherente al sistema interdisciplinario que conforman y que conduce a una organización teórica más integrada de la realidad.

CLASIFICACIÓN DE LAS RELACIONES INTERDISCIPLINARIAS.

Son numerosas las clasificaciones que existen sobre las relaciones interdisciplinarias. Unas parten del criterio de los diferentes grados de desarrollo de la propia interdisciplinariedad, como una forma gradual en que se va presentado la estrategia de trabajo, y otras consideran el nivel que se logra en la interrelación entre las diferentes disciplinas.

Las primeras toman la interdisciplinariedad como tipo para establecerla en sus diferentes gradaciones. Así la distingue Biosot Marcel (1972), citado por Torres Santome, J (1987), que diferencia tres grandes tipos de interdisciplinariedad:

1. Interdisciplinariedad lineal: Cuando una ley de una disciplina se aplica a otra.

2. Interdisciplinariedad estructural: Interrelación entre dos o más disciplinas que constituyen fuentes para leyes nuevas como es el caso de la bioquímica por ejemplo.

3. Interdisciplinariedad restringida: En función de un objeto concreto.

Heinz Heckhause de la Universidad de Bochum (1997) distingue 6 tipos:

1. Interdisciplinariedad heterogénea: Corresponde al enciclopedismo.

2. Pseudo - Interdisciplinariedad: Uso de estructuras idénticas en campos diferentes, la meta ciencia.

3. Interdisciplinariedad auxiliar: Una disciplina utiliza métodos propios de otra Por ejemplo la Pedagogía que se puede apoyar en técnicas de la Psicología.

4. Interdisciplinariedad completa: Para la solución de problemas en que concurren múltiples disciplinas.

5. Interdisciplinariedad complementaria: Disciplinas que se relacionan por el objeto. Por ejemplo socio- lingüística.

6. Interdisciplinariedad unificadora: Cuando dos disciplinas se unen teórica y metodológicamente y dan lugar a una nueva disciplina, por ejemplo la Bioquímica.

Scurati (1977) comparte el anterior criterio de clasificación y hace una propuesta en cuatro niveles:

1. Interdisciplinariedad heterogénea: Especie de enciclopedismo basado en suma de informaciones procedentes de diversas disciplinas.

2. Interdisciplinariedad auxiliar: Cuando una disciplina recurre a la metodología propia de otras áreas del conocimiento.

3. Interdisciplinariedad compuesta: Para solucionar un problema, se recurre a equipos de especialistas de diferentes disciplinas.

4. Interdisciplinariedad unificadora: Auténtica integración de dos o más disciplinas que dan como resultado la construcción de un marco teórico común.

Lo común de estas clasificaciones es que toman a la interdisciplinariedad para establecerla en diferentes niveles. Ahora bien antes de que exista la interdisciplinariedad aún en su forma más simple, es necesario contar, al menos, con dos o más disciplinas que hagan posible la relación.

Se comparte el criterio de que la interdisciplinariedad es una interrelación a la cual se llega de forma gradual desde las formas más sencillas de relación hasta lograr nexos entre las diferentes disciplinas. Así la distingue Piaget J. (1978) cuando habla de :

1. Multidisciplinariedad : Nivel inferior de integración . Para solucionar un problema , se busca información y ayuda en varias disciplinas.

2. Interdisciplinariedad : Segundo nivel de asociación . Se realizan interacciones reales entre las disciplinas , es decir, una verdadera reciprocidad de intercambio.

3. Transdisciplinariedad : Etapa superior de integración . Construcción de un sistema total que no tiene fronteras sólidas entre disciplinas.

Para Piaget la finalidad de la investigación interdisciplinaria es la de procurar una recomposición o reorganización de los ámbitos del saber, por medio de intercambios o recombinaciones constructivas.

Erich Jantsch (1983) , teniendo en cuenta la coordinación entre disciplinas establece cinco niveles :

1. Multidisciplinariedad : Nivel más bajo de coordinación sin dejar establecidos los nexos.

2. Pluridisciplinariedad : Yuxtaposición de disciplinas más o menos cercanas dentro de un mismo sector de conocimiento. Forma de cooperación que mejora las relaciones entre disciplinas, relaciones de intercambio de información.

3. Disciplinariedad cruzada: Acercamiento basado en posturas de fuerza, una disciplina va a dominar sobre otras.

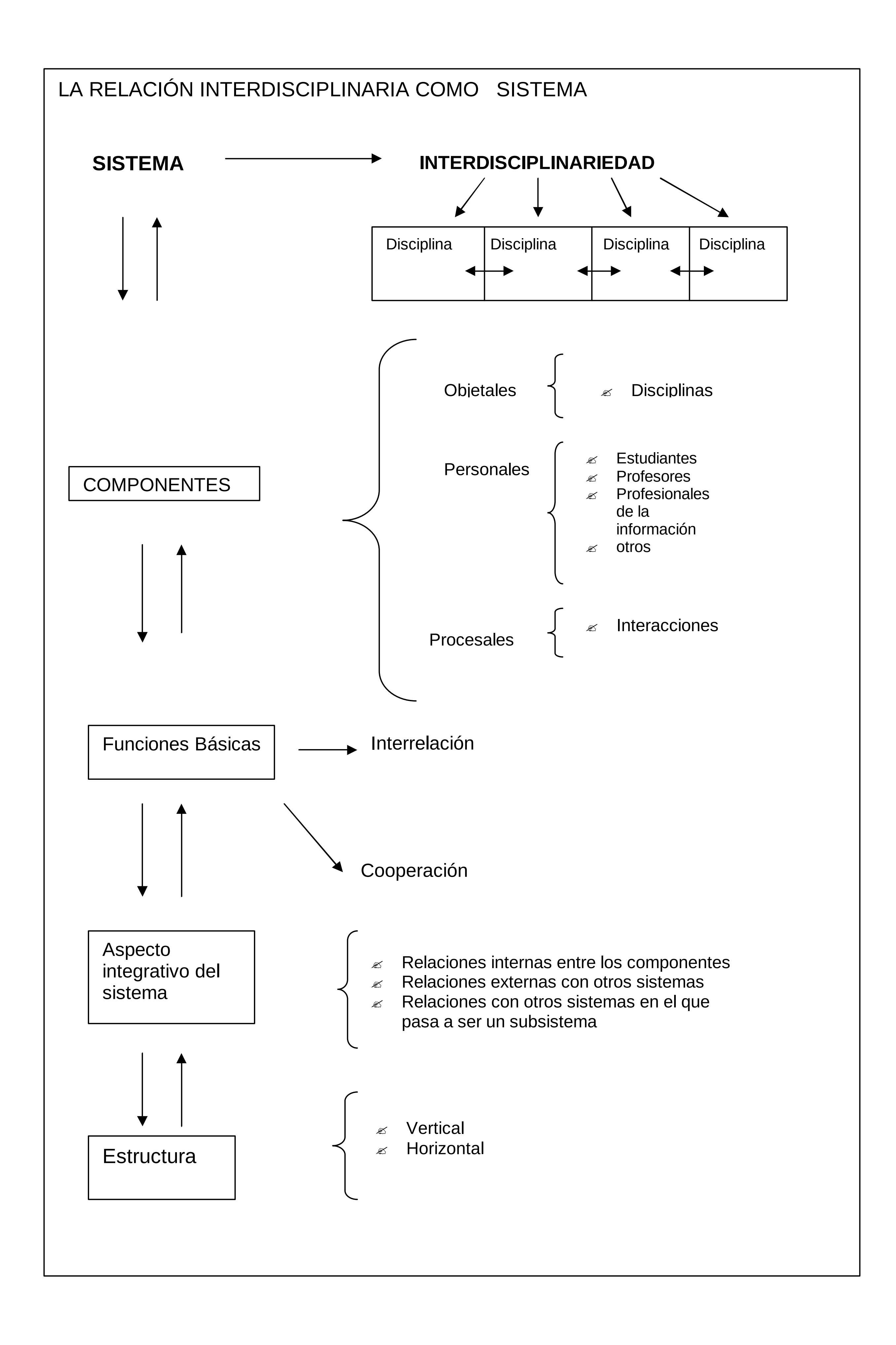
4. Interdisciplinariedad : Se establece una interacción entre dos o más disciplinas, lo que dará como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco y como consecuencia, una transformación metodológica en la investigación e intercambios mutuos.

5. Transdisciplinariedad : Nivel superior de interdependencia, donde desaparecen los límites entre disciplinas y se construye un sistema total . Concepto que asume la prioridad en la trascendencia de la relación entre disciplinas. Se puede hablar de la aparición de una macro disciplina. Su finalidad es construir un modelo utilizable entre las diferentes disciplinas.

Para estos autores, la interdisciplinariedad es un nivel que se logra en la interrelación entre las diferentes disciplinas y que da paso a niveles más profundos de interdependencias como la transdisciplinariedad.

Son así diversos los criterios que se asumen en la literatura sobre los niveles de las relaciones interdisciplinarias que han dado lugar a distintas clasificaciones. Todos parten de la disciplina como marco organizativo de saberes e incluye su interrelación que deviene en un proceso de cambios en sus nexos, lo que da paso a integraciones más estrechas en las que desaparece la anterior estructura disciplinaria para dar paso a una nueva.

Se considera que hay coincidencia en señalar que la multidisciplinariedad es el nivel primario de relación disciplinaria, que permite lograr la interdisciplinariedad como nivel medio-estructurador y la transdisciplinariedad como el nivel superior. Hay criterios de clasificaciones que identifican otros niveles, aunque en opinión de la autora son gradaciones entre estos tres niveles básicos.


LA RELACIÓN INTERDISCIPLINARIA COMO SISTEMA
SISTEMA
INTERDISCIPLINARIEDAD
Disciplina
Disciplina
Disciplina
Disciplina
COMPONENTES
Objetales
Disciplinas
Personales
Estudiantes
Profesores
Profesionales de la información
otros
Procesales
Interacciones
Funciones Básicas
Interrelación
Cooperación
Aspecto integrativo del sistema
Relaciones internas entre los componentes
Relaciones externas con otros sistemas
Relaciones con otros sistemas en el que pasa a ser un subsistema
Estructura
Vertical
Horizontal

TRABAJO CIENTÍFICO PARA EL DESARROLLO DE UNA DIDÁCTICA INTERDISCIPLINARIA.

En el campo de la didáctica de las diferentes disciplinas dentro del currículo, las relaciones interdisciplinarias constituyen hoy día una exigencia que implica la reorganización y reestructuración del trabajo científico de los profesores. Ellos deben desarrollar estrategias que interrelacionen las disciplinas del currículo, como una de las vías para lograr un trabajo de compromiso colectivo y una visión más holística de la formación del estudiante.

La investigación educacional es esencialmente interdisciplinaria, por la naturaleza compleja de su objeto de estudio y la necesidad de enfocar también las múltiples interconexiones que forman la unidad totalizadora de su realidad. Esto no niega la existencia de momentos en que predomine su análisis psicológico, didáctico, sociológico entre otros, en el que resulta necesario el saber especializado. En la actualidad, la tendencia integradora con otras ciencias y en el seno de las propias ciencias de la educación, se manifiesta como una necesidad para abarcar de forma más integral el estudio de los problemas educacionales.

Es previsible que la interdisciplinariedad si bien enriquece las disciplinas existentes, por un lado, por el otro, tiende a modificar la ciencia en tanto que actividad, institución y expresión cultural. Esto traerá por consecuencia que para los próximos años aparezcan otras disciplinas (como lo son hoy la Bioquímica, Biorgánica, Biología Celular y Molecular, entre otras) nuevas profesiones hasta hoy desconocidas y cambios en la organización del trabajo científico.

Una de las relaciones entre las ciencias que se va desarrollando con mayor intensidad es la relativa a las de las ciencias de la información, la informática y las ciencias de la educación. La informática y las ciencias de la información van facilitando el manejo de las tecnologías de la información en función de la investigación educativa. Ello colabora, junto a la obtención de la información a la toma de decisiones y a la obtención del conocimiento científico.

La transformación de la información en conocimiento en la etapa exploratoria de la investigación da la posibilidad de reducir al mínimo indispensable la información para la correcta toma de decisiones. En la etapa de determinación de problemas, se requiere de una determinada información, que permita obtener una visión integral o macro imagen del tema seleccionado en el que se desenvuelve el problema, para pasar de la información general a la particular en función de las necesidades del estudiante en su proceso de investigación.

La gestión de la información, su clasificación, el proceso para comprenderla y reelaborarla, constituyen formas de actividad que requieren del uso de diversas fuentes. Pueden estar contenidas en el libro de texto, en obras científicas, filmes, personas, museos, laboratorios, pinturas, literatura, naturaleza, instituciones sociales, medios de comunicación, y otros. La actividad de aprendizaje en este sentido, consiste en dominar las características de las fuentes del conocimiento o

del medio de información así como las técnicas para obtener o procesar la información.

Sin información no hay soluciones a los problemas, ni investigación, ni crítica. Sin información no hay aprendizaje.

En la estrategia didáctica interdisciplinaria que se propone para la carrera de Biología, es necesario que el profesor que asuma la disciplina incorpore a la metodología de la enseñanza la gestión de la información y el manejo de las tecnologías de la información a su alcance, para que se convierta en un facilitador del gestor de la información. Las disciplinas facilitan la incorporación de las vías y los medios para obtener la información, como un elemento necesario de la actividad científica.

Estimulando a los profesores y estudiantes a utilizar aquellos servicios informativos automatizados con que se cuenta, (las bases de datos, servicios de current content, correo electrónico, los productos en formato multimedia, y también las visitas a las instituciones especializadas, entre otros) ellos aprenden a gestionar la información necesaria para la determinación y fundamentación interdisciplinaria del problema en el proceso de investigación.

Las Nuevas Tecnologías de la Información (NTI) facilitan la búsqueda de nuevos conocimientos de una forma creadora, por la posibilidad que brindan de no tener que seguir la linealidad acostumbrada en los textos. Desde el punto de vista educativo contribuyen a la transformación de la personalidad de los estudiantes, les permiten prepararse de manera más amplia en su profesión, optimizar su tiempo y adentrarse en los sistemas modernos de búsquedas de información.
Si bien las NTI hacen más efectiva la actividad científico - investigativa, ello requiere de una educación informática y de coordinación de la gestión tanto de profesores como de estudiantes, pues el no estar preparado la convierte en freno y desestímulo de la actividad investigativa .

El Gestor de Información así como los profesionales de la información se incorporan al trabajo interdisciplinario del colectivo pedagógico como facilitador de los procesos de búsqueda y adquisición de las fuentes de información. Es imprescindible sumar al gestor de información con una específica forma metodológica de organizar la enseñanza para facilitar el aprendizaje, la investigación y el desarrollo personal del estudiante, de modo tal que no sólo pueda conocer las necesidades de información del año, sino determinar las acciones del colectivo para localizarlas.

En el Instituto Superior Pedagógico " Enrique José Varona", se crean las condiciones para establecer estas interrelaciones en los diferentes diseños curriculares para la formación de profesores, aunque hasta el momento no se han logrado de una forma sistémica. Esto no niega que, por necesidades prácticas, aparezcan, desde la multidisciplinariedad con que hoy se construye el currículo por carreras , las relaciones interdisciplinarias entre algunas disciplinas de formación básica como es

el caso de la Física con la Biología y la Química con la Biología como disciplina propia de la profesión para integrar contenidos y métodos de enseñanza (Perera ,F 2000 y Nuñez, S 2000). Estas experiencias han permitido preparar a los estudiantes del primer año en el análisis interdisciplinario de los problemas objeto de estudio, pero ha tenido la limitación de no incluir a las restantes disciplinas del año y por tanto no encontrar continuidad en los sucesivos años de la carrera.

En la formación emergente se desarrolla la experiencia para lograr la formación interdisciplinariedad del profesor de la enseñanza media general que permita fortalecer el proceso formativo al garantizar que el profesor se preparar en las diferentes áreas del currículo y pueda dirigir y orientar el proceso a pequeño grupos de estudiantes (Perera 2001), En la formación emergente de profesores primarios las relaciones interdisciplinarias se establecen desde el componente educativo para diseñar las estrategias formativas que permitan dirigir la formación del estudiante teniendo como núcleo el trabajo del claustrillo de profesores (Salazar, 2002).

La transdisciplinariedad se ha desarrollado para dar origen a nuevas disciplinas dentro del currículo, es el caso de la Biología Celular y Molecular como un sistema total. También se han diseñado macro disciplinas, donde se integran las disciplinas existentes en una, como Formación Pedagógica General que integra el anterior ciclo pedagógico.

La disciplina Marxismo - Leninismo se diseñó integrando la Filosofía, Economía Política y Socialismo Científico por medio de los problemas del mundo actual y los del perfil profesional partiendo de la teoría de la actividad. Las tres partes integrantes de la teoría del Marxismo - Leninismo didácticamente constituyen un sistema transdisciplinario, resultado de un proceso de desarrollo de interrelaciones desde la mutidisciplinariedad con la cual se ajustó por más de 20 años, a la interdisciplinariedad que logró estructurar muy efímeramente los Planes de Estudios C.

Para el diseño del Marxismo - Leninismo como disciplina integrada se conformó un equipo interdisciplinario con profesores del departamento de Marxismo - Leninismo, el que desarrolló un proyecto de investigación como proceso de investigación - acción, iniciado en el curso escolar 1992 -93 y concluido en el curso 1998- 99, con el diseño e introducción de los programas de la disciplina para las carreras de Español - Literatura, Biología, Química y Matemática - Computación.

La integración de las partes del Marxismo - Leninismo en una disciplina, tomó como criterio de partida la unidad del objeto de estudio de esta ciencia, su lógica interna, que permitiera dar un enfoque integral a los problemas del mundo actual, que no redujera como eje de integración a ninguna de las tres partes integrantes de la Teoría Marxista - Leninista y que a la vez permitiera esclarecer la diferencia entre las partes y la totalidad .

El eje de integración fue de orden lógico teniendo en cuenta la relación sistémica del todo y la parte; de lo general y de lo particular. Favorecido por las funciones del

Marxismo - Leninismo, este enfoque se concretó en los fundamentos científicos en que se apoyó la investigación:

? la naturaleza del conocimiento, sus funciones y la relación ciencia- asignatura.
? la dialéctica del sujeto y del objeto en el proceso docente- educativo.
? la actividad humana como forma de existencia social y su incidencia en el proceso docente- educativo.
? la relación del Marxismo - Leninismo con otras disciplinas.

Se considera que la determinación del programa de la disciplina Marxismo - Leninismo para la Carrera de Biología, que fue una de las tareas de esa investigación, permitió fundamentar como uno de los criterios de la integración, la determinación de los principales problemas del mundo actual y de Cuba, así mismo los del perfil profesional, partiendo de la concepción marxista - leninista de la actividad humana por medio del enfoque por esferas.

La Didáctica del Marxismo - Leninismo que articuló la disciplina, partió no sólo del diagnóstico del proceso docente - educativo de la disciplina, sino de la fundamentación de las vías científicas para el funcionamiento de todos sus componentes, que se concretó en los fundamentos didácticos que determinaron las posiciones teóricas y metodológicas de partida en la investigación, agrupados en tres direcciones: en el orden lógico, pedagógico, socio - psicológico y la validación de estos, avalada por un criterio teórico y práctico.

Partiendo de la lógica del Marxismo - Leninismo como ciencia, con las posibilidades infinitas de integración y diferenciación de su sistema de conocimiento, además de una Pedagogía y Psicología que respondan a los requisitos del mundo contemporáneo, se sentaron las bases para poder fundamentar de manera integral la enseñanza del Marxismo - leninismo.

Esta investigación facilitó analizar desde su entorno natural, el proceso docente- educativo, donde se desarrolló el problema investigado, presentándose el estudio de casos concretos con su múltiple riqueza contextual.

Desde el punto de vista de los profesores que participaron, la investigación permitió:

? Que el profesor a la vez que investigador fuera sujeto de su propia práctica pedagógica, lo que facilitó la identificación con el diseño que propuso, de ahí la voluntad y empeño para lograr sus resultados.

? Que los resultados obtenidos fueran socializados en el colectivo de profesores, en la interacción entre los profesores y entre estos con los estudiantes y otros profesores.

? Que los profesores adquieran una preparación interdisciplinaria, a partir de su perfil, lo que evidenció la necesidad de una adecuación entre lo mediato y lo

inmediato en la reflexión teórica, en la negociación y en la cooperación para lograr el intercambio, así como la necesidad de la acción reflexiva.

Se estima importante destacar que, el diseño transdisciplinario de la disciplina Marxismo - Leninismo, posibilitó establecer la interrelación entre el trabajo científico individual de cada profesor y el trabajo científico interdisciplinario en el equipo de investigación, para integrar las disciplinas existentes en el Plan de Estudio para la enseñanza del Marxismo - Leninismo, estableciendo las interrelaciones entre los diferentes profesores que eran especialistas en su disciplina y debían moverse a nuevos niveles teóricos y metodológicos. Su nueva concepción abarca de una forma más integral los problemas a los que da respuesta.

El desarrollo de esta investigación permitió considerar que para asumir y diseñar acciones interdisciplinarias se requiere:

? la preparación de cada profesor que debe asumir su práctica como proceso de investigación, dominando el sistema disciplinario y las particularidades de la Carrera y el año académico en el que este se desarrolla.

? el trabajo cooperado , en equipos formados por profesores de las diferentes disciplinas , que lo asuman como una de las vías para desafiar el reto y que con sistematicidad , paciencia y respeto mutuo posibiliten eliminar la imposición y los estilos autoritarios.

? la determinación del problema educativo que requiera de un análisis integral.

? los presupuestos teóricos de partida que avalen científicamente la determinación de las interconexiones y los aspectos integrativos .

? la identificación de barreras administrativas y estructuras institucionales, que frenen el desarrollo de este proceso.

? la evaluación continua para su perfeccionamiento, lo cual va a favorecer el desarrollo de la Didáctica disciplinaria e interdisciplinaria .

Los profesores deben estar preparados para diseñar acciones interdisciplinarias en el desarrollo de sus funciones docente, orientadora y de investigación con el fin de centrar sus empeños en una mejor preparación del estudiante para su actividad profesional.

Valdeanu G. (1987), al diagnosticar las posibles causas del precario éxito de la interdisciplinariedad hace recaer una dosis de responsabilidad en la carencia de normativas para su instrumentación, siendo escasos los proyectos en los que la interdisciplinariedad se dimensione y operacionalice. Otras de las causas las atribuye a lo amplio y ambicioso de sus objetivos y a la inconsistencia de las estrategias para llevarla a la práctica.

Es criterio de la autora que, el principal obstáculo que puede ser más resistente al cambio que esto implica, es el propio profesor sí en su función investigativa no asume una nueva forma de organización de su actividad, moviéndose a otros campos científicos de los cuales no es especialista. También constituye un serio obstáculo la resistencia ante la necesidad de desplazarse de las didácticas particulares a una didáctica interdisciplinaria.

Otro obstáculo puede ser la falta de experiencia en el trabajo conjunto que implica confrontación teórica y metodológica en el campo de la didáctica, ante la necesidad de buscar respuestas comunes a problemas que inicialmente pueden ser considerados distintos y que provocan situaciones nuevas, tanto en lo metodológico como en lo conceptual, lo cual requiere de un lenguaje común.

En el orden organizativo, los cambios de profesores de un colectivo a otro por necesidades de la práctica profesional, producen discontinuidad en el trabajo científico en el propio colectivo de año, en la capacitación lograda para el diseño de acciones interdisciplinarias.

La organización del trabajo científico metodológico que promueva la interdisciplinariedad resulta compleja y casi imposible si el punto de contacto se establece por las diferencias de cada disciplina en cuanto a teorías, métodos, lenguajes o normas particulares; por tanto, el punto de encuentro para el desarrollo de esta estrategia debe surgir de lo común entre todas ellas. En el caso del objeto de investigación, la formación del estudiante en la actividad científico-investigativa, se convierte en un interobjeto del trabajo científico del colectivo que se nutre de lo que cada disciplina le aporta, en función del objetivo. Esta es una concepción de capital importancia en esta dirección.

Según Alonso Hilda (1994), los principios para la organización y realización de las investigaciones interdisciplinas son:

? la determinación del grado de complejidad inmediato de la realidad con la cual se interactúa

? la determinación de las disciplinas participantes, a los efectos de que brinden su posible aporte a la solución de los problemas dados

? la igualdad de derechos de todas las disciplinas y el carácter armónico en su interacción para la solución del problema común

? la correlación óptima en el nivel científico de los integrantes

? la instrumentación del dispositivo metodológico que coordine los resultados parciales requeridos, para obtener , en su integración , el objetivo final.

Estos principios van estructurando una determinada organización que establece nuevos vínculos entre los profesores. La interdisciplinariedad comprende una forma particular del trabajo científico, en el que prevalece la cooperación entre los profesores, que han madurado en sus propias disciplinas y establecen puntos de contacto con otras, ante el reconocimiento de la complejidad de los problemas y la necesidad de las interrelaciones para su solución.

Posibilitan la interdisciplinariedad y son puntos de su crecimiento:

- ? El desarrollo alcanzado por los profesionales, que adecuan sus trabajos individuales al trabajo cooperado, con mentalidad flexible y de cambio.

- ? La madurez de cada profesor en el dominio de su disciplina, que le permite delimitar los puntos de encuentro.

- ? Las estrategias seleccionadas que posibiliten la interrelación entre los diferentes sistemas disciplinarios.

- ? Marcos institucionales apropiados para los fines planteados.

- ? La localización de los problemas que requieren de un análisis integral para su solución.

El componente personal es esencial pues de las interacciones entre los profesores, entre estos y los estudiantes y entre los propios estudiantes, depende la profundidad que puedan alcanzar las relaciones interdisciplinarias como sistema, así como el carácter eminentemente socializador del proceso educativo que encierra y también da la posibilidad de incorporar las diversas disciplinas.

Las disciplinas como componentes son incorporadas al sistema interdisciplinario en unidades estructurales cuya interacción provoca y garantiza las peculiaridades integrativas inherentes al sistema. La interdisciplinariedad no hace desaparecer las disciplinas, sino que emerge de su fortaleza, de su posibilidad de encuentro con otras.

Un análisis más profundo permite determinar cómo la interdisciplinariedad lleva implícita la posibilidad de establecer relaciones en momentos necesarios de interconexión entre disciplinas que condiciona la unidad entre ellas. Estos nexos hacen que se integren en un sistema con dos funciones básicas implícitas en las relaciones interdisciplinarias:

a) La interrelación, mediante la articulación que permite determinar los puntos de encuentro, el enlace de las diferentes disciplinas dentro del proceso de enseñanza, teniendo en cuenta sus componentes, lo que permite la interacción en la que fluyen estas interrelaciones;

b) la cooperación, que establece vínculos en el estudio de los diferentes elementos didácticos y que lleva implícito el trabajo científico coordinado, cuya tendencia no es sólo modificar el trabajo científico individual sino además potenciar el carácter socializador de su acción, permite la coordinación y el entrelazamiento entre los componentes objetales y procesales del sistema interdisciplinario que determina su organicidad.

La cooperación como función en el trabajo interdisciplinario modifica las condiciones del proceso de trabajo científico del profesor, estimula nuevas formas de comunicación y socialización del proceso de investigación así como de sus resultados, permite la utilización, de forma colectiva de los medios e instrumento del trabajo de investigación. Se presenta así como condición del trabajo social, ***"no solamente como barómetro indicador del desarrollo de la fuerza de trabajo del hombre, sino también exponente de las condiciones sociales en que se trabaja".*** [4]

En el análisis de las conexiones funcionales de las relaciones interdisciplinarias, se pueden encontrar las relaciones causales de su debilidad o fortaleza , ya que estas existen junto con las relaciones disciplinarias, multidisciplinarias y transdiciplinarias y a la vez se subordinan a otras relaciones del proceso docente- educativo; lo cual conduce a una visión más amplia e integradora del mismo, al estructurar las diferentes disciplinas en función del interobjeto.

El profesor que asuma la interdisciplinariedad como una filosofía de trabajo, la incorpora a su cultura profesional y deviene una forma de trabajo científico que en su naturaleza especial contiene la interrelación y cooperación como funciones básicas de su actividad científica.

De las diferentes relaciones entre los componentes del sistema interdisciplinario, se estructura la interdisciplinariedad de forma vertical u horizontal. Si la estrategia trazada se dirige a la articulación de las disciplinas en los diferentes años académicos que conforman una carrera, su estructura vertical, por medio de los colectivos interdisciplinarios y el colectivo de Carrera, permitirá el logro de los objetivos del plan de estudios para la formación del egresado. En la determinación de estrategias para la formación del estudiante, resulta también importante, la estructura horizontal que permite, por medio de los colectivos pedagógicos de año, articular las influencias educativas de las diferentes disciplinas para lograr los objetivos del año.

Es preciso comprender que la interdisciplinariedad no reduce unas disciplinas a otras, sino que las relaciona para enriquecer sus aportes; requiere respeto

---

[4] MARX, C.: El capital. Tomo 1. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1980. Pág. 142.

recíproco, tolerancia y cooperación y por tanto, una actitud creadora en los profesionales.

En el proceso docente - educativo se desarrolla la contradicción entre la progresiva especialización de los saberes y la imprescindible integración de estos en un conjunto ordenado y coherente. Cuanto más se profundiza en la especialización, más se siente la necesidad de articular este saber con el saber general.

Se pueden concretar algunas de las ventajas del trabajo científico interdisciplinario en los colectivos pedagógicos:

1. Posibilita un análisis integral de los problemas de la práctica profesional pedagógica, elaborando nuevos enfoques metodológicos para la solución de los mismos.

2. Posibilita una organización y construcción teórica más integrada de la realidad educativa.

3. Incorpora a los profesores de las diferentes disciplinas, lo que contribuye a la eficaz compresión y solución del problema.

4. Potencia formas de trabajo científico cooperado, el intercambio y la comunicación que enriquece la actividad pedagógica.

5. Contribuye a elevar la preparación teórica y metodológica del colectivo de profesores, impulsando el desarrollo teórico de la ciencia.

6. Contribuye a perfeccionar las estructuras institucionales que favorezcan este proceso

El trabajo científico metodológico en sus diferentes formas organizativas (colectivos de asignaturas, disciplinas, colectivos de año, carrera), es una de las vías para que los profesores de las diferentes disciplinas que conforman el currículo de la carrera puedan diseñar estrategias para la solución de los problemas de la práctica pedagógica.

TRABAJO CIENTÍFICO INTERDISCIPLINARIO EN EL COLECTIVO PEDAGÓGICO DE AÑO, VÍA PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORR EN LA ACTIVIDAD CIENTÍFICO – INVESTIGATIVA.

El colectivo de año y el de disciplina deben desarrollar por medio del trabajo científico, el diálogo y la interrelación con otros colectivos. Aquí se desarrolla la comunicación entre colectivos de profesores que por su naturaleza son multidisciplinarios, por lo que posibilita la socialización de enfoques sobre los problemas del aprendizaje y la práctica profesional. Se desarrolla también la

cultura del trabajo científico - metodológico, así como una gradación entre los diferentes niveles de interrelación que facilita el avance de las formas multidisciplinarias a las interdisciplinarias y transdisciplinarias .

El trabajo científico como trabajo especializado, sólo existe como trabajo social, si se desarrolla en una escala cada vez mayor la cooperación. De ello depende que genere nuevas formas de intercambio, no sólo de conocimientos sino además de medios, objetos, materiales, resultados, costumbres. El trabajo científico requiere de la cultura heredada de generación en generación e incorporada en el propio proceso de trabajo.

El establecimiento de relaciones interdisciplinarias exige de un profesor con mentalidad flexible, que permita reajustar el currículo a las exigencias del aprendizaje, y a los nuevos problemas y contradicciones que la práctica va imponiendo al saber científico, reclama creatividad en el diseño de estrategias para derribar obstáculos no sólo de las disciplinas, sino los que surgen del mismo sujeto y de los cuales pocas veces este es consciente. En este sentido, el trabajo interdisciplinario requiere de una revisión crítica tanto de las prácticas individuales como de las grupales.

A juicio de la autora, la interdisciplinariedad posibilita una concepción más integradora y humanista de las disciplinas, al posibilitar el enfoque integral, en la diversidad del proceso formativo del futuro profesor. Cada disciplina se enriquece teórica y metodológicamente en la interrelación y cooperación, para la solución interdisciplinaria de los problemas educativos, condicionando la integralidad del proceso de formación del profesional de la educación para dar respuesta a los problemas de la práctica, lo cual fortalece su componente axiológico.

En el desarrollo de estrategias interdisciplinarias para formar al estudiante en el ejercicio del trabajo científico, se requiere que el profesor asuma el trabajo científico como método de acción de su práctica. A propósito escribía Enrique José Varona en 1904: ***"El maestro debe saber estudiar, para que sepa enseñar a estudiar. Aquí está, en su germen, todo el problema de la pedagogía. El maestro debe conocer los métodos de investigación, para enseñar a aplicarlos; porque el hombre es un perpetuo investigador, consciente o inconsciente. Conocer es necesidad tan primordial como nutrirse".*** [5]

La Resolución 269/91 del Ministerio de Educación Superior, norma el trabajo científico metodológico ***"como la actividad que realizan los profesores en el campo de la Didáctica General y Especial basándose fundamentalmente en los resultados de las investigaciones, con el fin de perfeccionar el proceso docente- educativo"***. [6] Tiene sus tipos fundamentales de actividad : el trabajo científico - metodológico del profesor , el trabajo científico metodológico del

[5] VARONA, E. J.: Ob. Cit. Pág. 171.
[6] MES.: RM 269/91. El Trabajo Científico Metodológico. La Habana, 1991. Pág.2.

consejo científico, el seminario científico - metodológico y la conferencia científico-metodológica.

El desarrollo de las ciencias pedagógicas exige que el trabajo científico - metodológico del profesor se inserte de forma orgánica con su trabajo docente-metodológico, desde la autopreparación del profesor, la preparación de su disciplina, hasta el control de la actividad docente .

Es idea martiana la que lleva a utilizar la ciencia tanto como método de enseñanza y aprendizaje así como método de trabajo del profesor. ***"Lo que hace crecer al mundo no es el descubrir cómo está hecho, sino el esfuerzo de cada uno para descubrirlo... El que saca de sí lo que otro sacó de sí antes que él, es tan original como el otro."*** [7]

En función de una preparación más efectiva en la formación del futuro pedagogo, el trabajo científico- investigativo del profesor que dirige la actividad de su aprendizaje, debe estar presente en los diferentes niveles organizativos del trabajo metodológico, desde la preparación individual del profesor, en los colectivos de asignatura, disciplina y año, así como también en el departamento docente. Esto permite desarrollar y perfeccionar el proceso docente- educativo y enriquecer la Didáctica General y Especial de su disciplina.

En el propio proceso docente - educativo, desde la preparación y ejecución de su clase, el profesor desarrolla su actividad científico - investigativa, problematiza, teoriza e introduce sus resultados para perfeccionar su labor. El trabajo metodológico y sus formas debe ser asumido por el profesor como actividad científica que sirva de modelo para ser apropiado por el estudiante.

De los niveles organizativos del trabajo metodológico es el colectivo pedagógico de año, el que concreta la estrategia didáctica para la formación de cada grupo y del estudiante en particular. El trabajo científico que desarrolla el colectivo de profesores del año, permite trazar las estrategias de desarrollo de sus acciones metodológicas, encaminadas a instrumentar en el proceso docente educativo la relación directa entre los objetivos del modelo del profesional a lograr, los objetivos particulares de cada año académico y los de cada asignatura; sus acciones metodológicas son esencialmente integradoras, requieren de coordinación del trabajo del colectivo de profesores, que ejerce su influencia educativa directa en el año, en cada grupo y para cada estudiante. Por esto es la célula del trabajo científico desde el punto de vista estratégico.

Las interrelaciones y el nivel de socialización que se logren en el desarrollo de la estrategia de cada colectivo pedagógico de año permitirán una mejor preparación científica del colectivo de profesores en el trabajo interdisciplinario y una mayor relación con el colectivo de carrera y con los de cada disciplina.

---

[7] MARTÍ PÉREZ, J.: Ob, Cit. Tomo V. Pág. 190.

Nuestra propuesta de estrategia didáctica toma como referente para el trabajo científico interdisciplinario el colectivo pedagógico de año, el que debe propiciar el intercambio y coordinación de las acciones educativas en un ambiente de colaboración, para que pueda ser asumida la Interdisciplinariedad como una forma de organizar el trabajo científico metodológico, que enriquezca las didácticas de cada disciplina y pase a formar parte del proceso docente- educativo.

El colectivo pedagógico de año, es el nivel organizativo del trabajo metodológico que se convierte en célula fundamental del trabajo docente - educativo para la formación profesional del estudiante, por su esencia es interdisciplinario, porque integra las influencias educativas que permiten dirigir el proceso hacia la formación de intereses y habilidades profesionales.

En aras de cumplir sus objetivos, el colectivo pedagógico de año, debe fortalecer sus funciones en la planificación, organización, control y evaluación de sus tareas en lo que respecta a:

? la formación política - ideológica

? la integración de los componentes del plan de estudio

? el desarrollo de los planes directores

? el balance de la carga docente

? la validación del plan de estudio.

? las relaciones interdisciplinarias.

En el colectivo pedagógico de año se deben caracterizar las particularidades individuales y grupales mediante el diagnóstico inicial y partiendo de ellas determinar las variantes a utilizar según sus necesidades, motivos e intereses para la actividad científica, por lo que se creará el ambiente propicio para el desarrollo individual.

La formación del estudiante en la actividad científico - investigativa, como se ha argumentado, es un interobjeto, por medio del cual el estudiante debe apropiarse de una cultura científica básica en el ejercicio del trabajo científico, lo que significa que la actividad científico- investigativa sea un aspecto esencial del objeto de estudio de cada disciplina.

Teniendo presente, que el rol fundamental de la profesión pedagógica es: el de educador profesional, se revelan tres funciones básicas en su desempeño: la docente metodológica, la orientadora y la investigativa. A. Blanco Pérez y S. Recarey Fernández (1999) la caracterizan como las actividades que en los diferentes contextos de actuación del maestro, le permiten analizar críticamente la realidad, problematizarla y en consecuencia reconstruir la teoría y la práctica educacional.

La función investigativa es un modo de actuación del profesional, con la que se actúa sobre el objeto de la profesión, presente en el hacer y quehacer de su práctica , y que debe asumirse desde su formación inicial de forma sistemática y gradual por todas las disciplinas de la carrera, en sus componentes académico y laboral.

La función investigativa como una de las funciones básicas en el desempeño del profesional de la educación, mediatiza la función docente - metodológica y la orientadora, en la medida en que permite el dominio de la ciencia que imparte y las vías para la orientación de la actividad del estudiante.

En los documentos rectores de los Planes de Estudios, elaborado por la Vicerrectoria de Investigaciones del Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", se precisan los principios para la planificación y organización del componente investigativo (1997):

1- Proyectar desde el primer año hasta los últimos, acciones encaminadas al desarrollo de habilidades de carácter investigativo.

2. Ordenar la actividad investigativa de manera ascendente en cuanto a profundidad y perfeccionamiento.

3. Determinar por los colectivos de año, cómo llevar a vías de hecho el componente investigativo.

4. Implementar cómo todas las asignaturas del curso deben contribuir a la consecución del componente investigativo.

5. Precisar las formas de control de lo investigativo y de su correcta integración con lo académico y con lo laboral.

6. Cumplir que cada programa de disciplina refleje el componente investigativo tanto en sus objetivos como en su práctica.

Estos principios hacen recaer en las habilidades investigativas las acciones educativas para el desarrollo de la actividad científico - investigativa. Todas las disciplinas deben proyectar el trabajo científico, buscando formas de integración con el componente académico y laboral de forma gradual y sistémica.

En el reglamento para el Trabajo Docente- Metodológico en la Educación Superior se precisan como formas organizativas fundamentales del proceso docente-educativo: la clase, la práctica de estudio, el trabajo investigativo del estudiante, la autopreparación y la consulta (Res. 226/ 91, Art. 66). Es criterio de la autora de esta tesis, que el trabajo investigativo del estudiante es el modo de asumir su actividad en el proceso de aprendizaje y no una forma organizativa independiente de su clase, su práctica laboral o su autopreparación.

En el desarrollo de la actividad científico - investigativa del estudiante en las diferentes disciplinas del año o Carrera se presentan los conflictos interdisciplinarios, tanto en el contenido como en la forma de desarrollar la actividad científico - investigativa por las diferentes disciplinas. Esto significa que aparezcan dificultades y contradicciones en el proceso de aprendizaje, lo que puede desestimular la actividad de los alumnos en su aproximación hacia este objetivo.

Mediante el análisis del desarrollo del proceso docente - educativo en el colectivo pedagógico de año, de los informes docentes del colectivo y de cada profesor, se constata que en los últimos cinco años es notable el esfuerzo de cada disciplina por incorporar a sus currículos el trabajo científico, pero en la forma de organizar este contenido se manifiestan contradicciones entre :

? el contenido del trabajo científico interdisciplinario y el contenido particular objeto de estudio de cada disciplina

? la sistematicidad con la que debe planificarse el trabajo científico y la asistematicidad con la que se logra desarrollar.

? la gradualidad y sistematicidad de su desarrollo que se norma curricularmente en los tres últimos años de la carrera y el desarrollo extracurricular que asume en los dos primeros años.

? el problema de la práctica profesional que debe aislar cada estudiante y el problema de cada disciplina en particular en correspondencia con su objeto de estudio

? el necesario desarrollo del pensamiento abstracto de los estudiantes y la realidad de un pensamiento concreto con que se presentan en los primeros años de la carrera

? la forma de evaluar los contenidos de cada disciplina en particular y la forma de evaluar el trabajo científico, extracurricular, como trabajo referativo, como trabajo curricular.

La forma de cada contradicción y su manifestación dependen de las particularidades de las disciplinas que conforman el currículo, como se precisa en el glosario de términos, algunas son integradoras, en las que el estudiante trabaja con su objeto de profesión como la metodología de la enseñanza y otras, derivadas que le permiten a los alumnos profundizar en cada rama del saber o las básicas, como el idioma materno, se define en el glosario de términos. Aunque como se señala en el proyecto: “Diseño, desarrollo y evaluación del currículo de la formación del profesional de la educación de la escuela cubana***”. "la concepción de la disciplina integradora, no está aún interiorizada ni asumida, lo cual representa una de las***

insuficiencias del actual currículo de las carreras del Instituto Superior Pedagógico " Enrique José Varona ".[8]

El trabajo científico se desarrolla por medio de cada disciplina en problemas particulares, lo que genera que el estudiante desarrolle tantos trabajos científicos como problemas deben resolverse por cada disciplina. Se puede dar el caso de que sean más de seis los trabajos a realizar por cada estudiante en los primeros años académicos de la Carrera.

Los mayores conflictos interdisciplinarios en torno al desarrollo del trabajo científico se presentan en los dos primeros años de la carrera donde estos se realizan de forma extracurricular, desarticulados generalmente de la dinámica del proceso docente - educativo.

Es precisamente el reconocimiento de las contradicciones interdisciplinarias y la determinación de las vías para su solución lo que promueve el desarrollo del proceso formativo; en la base de estas contradicciones se encuentran los intereses de cada disciplina. En la medida en que cada profesor asuma como suya la posibilidad y la necesidad de resolver estas contradicciones abrirá el paso al trabajo cooperado, a la interrelación en el trabajo científico para el logro de metas comunes.

Dada la multidisciplinariedad de la formación investigativa, es necesario rediseñar las disciplinas en función de problematizar el contenido de enseñanza para dar solución a los problemas profesionales, para que el estudiante desarrolle los conocimientos, habilidades, actitudes y métodos propios de la actividad científico - investigativa.

El diseño curricular debe compensar de forma armónica el contenido disciplinario objeto de estudio con los momentos de síntesis interdisciplinarias del trabajo científico. La experiencia profesional del docente debe propiciar la articulación armónica en el desarrollo de los contenidos propios de cada disciplina y el contenido de la actividad científico - investigativa.

Para lograr el trabajo científico interdisciplinario deben organizarse en el colectivo de año actividades metodológicas que lo promuevan apoyados en los siguientes elementos:

? La lógica del trabajo en el colectivo pedagógico del año debe asumir la lógica del proceso de investigación para diseñar e instrumentar la estrategia didáctica y acercar el trabajo docente metodológico al trabajo científico. Para que el profesor sea capaz de orientar la lógica de la ciencia tiene que ser el mismo un investigador en su práctica.

---

[8] MIRANDA LENA, T.: Diseño, desarrollo y evaluación del currículo de la formación del profesional de la educación en la escuela primaria. Informe de Investigación. ISPEJV. La Habana, 1999. Pág. 2.

- Se deben desarrollar actividades conjuntas que permitan familiarizar a los profesores que integran el colectivo pedagógico de año con los diseños curriculares de cada disciplina, para hacer factible la determinación de los elementos comunes y su concepción sistémica.
- Se deben llevar a cabo colectivos pedagógicos para la determinación de los ejes integradores de las disciplinas con vistas a promover la discusión y socialización entre los profesores.
- Se debe planificar, organizar, evaluar y controlar el sistema de tareas integradoras mediante clases interdisciplinarias, formación de equipos de profesores (team teaching) para desarrollar las actividades educativas en un contexto interactivo.
- Se debe analizar en el colectivo los resultados alcanzados en la formación del estudiante en la actividad científico - investigativa a partir del desarrollo de la estrategia propuesta, con vistas a determinar los elementos a tener en cuenta para su perfeccionamiento e introducción nuevamente en la práctica.
- Se deben elaborar de forma conjunta textos: artículos, monografías, ponencias que socialicen los resultados obtenidos por el colectivo.

La relación objetivo - contenidos - métodos - medios en los que se plasme la relación interdisciplinaria exige formas organizativas que permitan el desarrollo de acciones conjuntas tales como: clases interdisciplinarias que se pueden planificar para el desarrollo inicial, parcial o final de los objetivos del año en acciones conjuntas con el desarrollo de la actividad científico- investigativa. Un tipo de clase que facilita la reflexión, problematización y proyección crítica de la relación teoría práctica de forma interdisciplinaria son los talleres que potencian el aprendizaje como proceso cooperado, en la reflexión y construcción del nuevo conocimiento.

La práctica pedagógica ha demostrado lo valioso del desarrollo de formas organizativas que promuevan momentos de verdaderas síntesis interdisciplinarias en los estudiantes (Perera, 2000; Mañalich , 1999; Salazar, 1997).En estas clases se requiere no sólo de la coordinación o trabajo de mesa del colectivo de profesores sino de su presencia en el momento que se desarrolla la clase para poder observar y establecer una dinámica mejor estructurada de la actividad y la construcción teórica más integral posible del problema analizado.

La evaluación como componente del proceso docente - educativo se desarrolla en relación sistémica con el resto de los componentes para la constatación de los resultados en cada etapa, y debe presentar las características de la evaluación de la actividad científico- investigativa a partir de la determinación de los problemas y de la lógica para su solución.

La interacción de la actividad científica que desarrollan los profesores en el colectivo pedagógico del año, tiene lugar no sólo en relación con los nuevos contenidos por medio de los cuales debe desarrollarse la labor formativa, sino,

además, con los diferentes componentes del sistema; así el proceso de síntesis de los conocimientos se logra como síntesis de todo el proceso.

En el desarrollo del trabajo científico, el colectivo pedagógico debe garantizar el cumplimiento de los objetivos del año, sobre la base del conocimiento del nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes, lo que implica la aplicación de una estrategia diferenciada en el proceso docente- educativo que garantice la calidad de la formación profesional.

Por ello, se entiende que para el logro de relaciones interdisciplinarias el profesor debe estar capacitado para promover estrategias didácticas dirigidas a lograr objetivos comunes en la formación de los estudiantes.

Para lograr que en su formación como profesor el estudiante se apropie de una cultura científica básica, el colectivo pedagógico que dirige el proceso de su formación debe incorporar en su actuación profesional el trabajo científico interdisciplinario y la utilización de las tecnologías de la información, como modelo de aprendizaje y de acción si de formación científica se trata.

El trabajo científico - investigativo del estudiante puede ser la forma esencial de su actividad de aprendizaje y no una forma organizativa independiente de la clase, de la práctica profesional o de su autopreparación . Para ello el profesor debe incorporar el trabajo científico desde la preparación y desarrollo de la clase, así como en las diferentes formas organizativas del trabajo metodológico, asumiendo la Interdisciplinariedad no sólo como resultado sino también como condición para el logro de ese empeño.

Bibliografía

1. ABREU GEBRAN, R.: Una propuesta de trabajo interdisciplinario, En Revista Didáctica vol. 30. Sao Paulo. 1995

2. ADDINE ,F Y GARCÍA, G.: Formación permanente de profesores. Retos del siglo XXI. Curso Prereunión del Evento de Pedagogía , 2001

3. ALONSO ONEGA, H.: Apuntes sobre las investigaciones Interdisciplinariedad. Revista Cubana de educación Superior. Vol. 14 no. 2 1994

4. ALVAREZ, M.: Potenciar las relaciones interdisciplinarias en los ISP. Ponencia presentada en Pedagogía 99. La Habana, 1999.

5. ARANA ERCILLA, M.: La renovación de la formación socio- humanista básica del ingeniero. Tesis doctoral. ISPJAE La Habana, 1995.

6. BRUNO, W.: Didáctica de la actividad científica en el marco de una disciplina e interdisciplinariedad en las condiciones de unidad de la enseñanza y la investigación en los CES. En Revista La Educación Superior Contemporánea 2 1995.

7.BUNGE, M.: Epistemología . Editorial Ariel, Barcelona, 1990.

7. ___________La investigación científica. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana. 1972.

9. CABRERA ALCÁNTARA Y ADORNA Alternativa para la aplicación de las relaciones interdisciplinarias en Química y Geografía . Trabajo de Diploma ISPEJV. La Habana, 1998.

10. CARTAY, R. Los equipos interdisciplinarios : Revista Planiuc Vol. 2 no.3 Enero – Junio. Venezuela, 1998

11. D´ AMBROSIO ,UBIRATAN .La transdisciplinariedad y los nuevos rumbos de la Educación Superior. Universidad Estatal de Campinas. Sao Paulo http :/ vla.transdisc.htm 1999.

12. DE LA RUA. M Una estructura curricular interdisciplinaria para la enseñanza de las Ciencias Sociales en cursos de formación de oficiales de mando. Tesis doctoral. Academia de las FAR. La Habana, 2000.

13. DOS SANTOS, T: Desarrollo cultural y científico: relación e interrelación. Revista Temas 9 de 1986 Ministerio de Cultura de Cuba. La Habana, 1996

14. ENCISO BARÓN, M.: Interdisciplinariedad en las escuelas de ingeniería. En Revista Cubana de Educación Superior. Vol.12, no2. 1992.

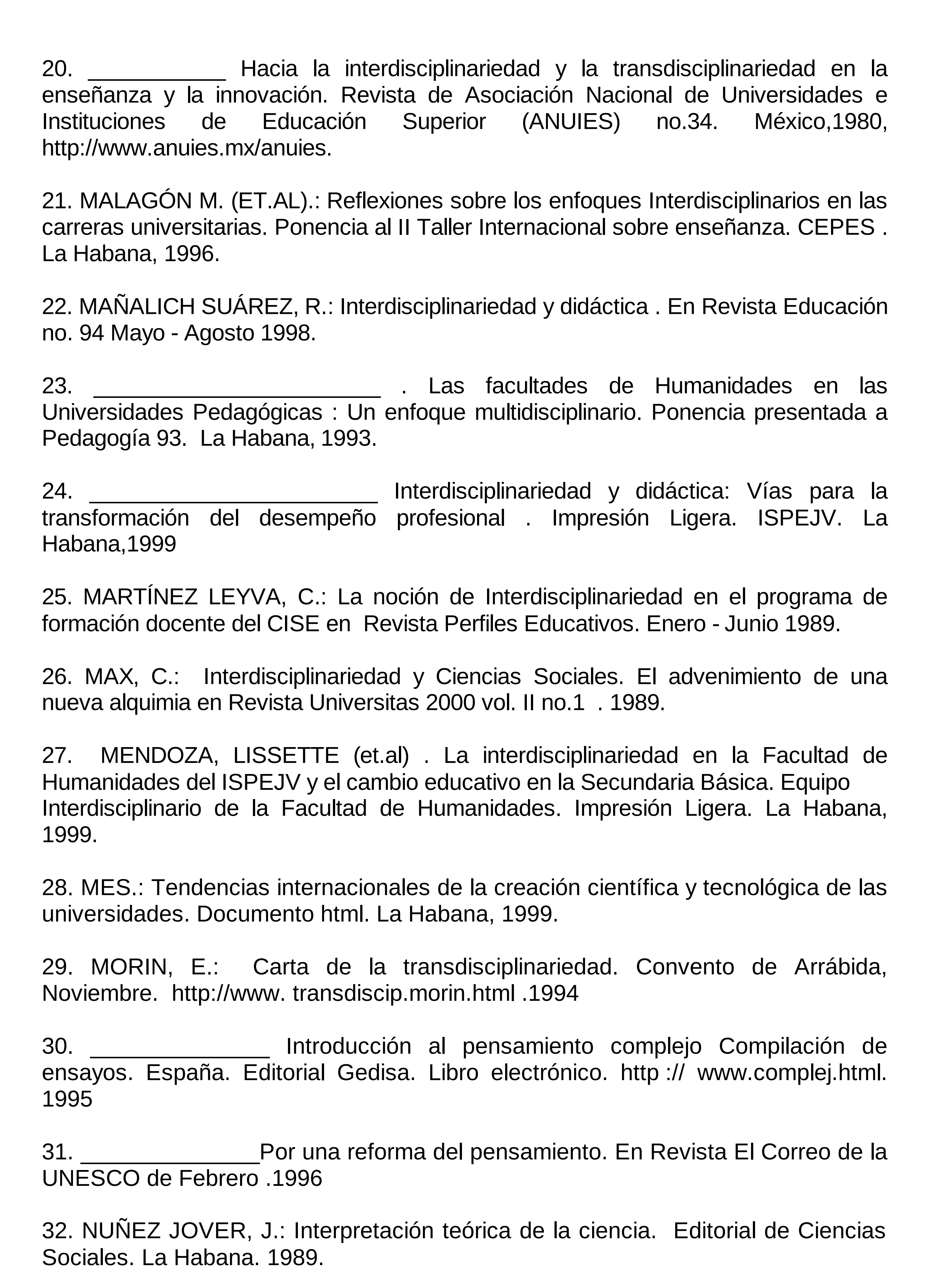
15. FERNÁNDEZ DE ALIAZA, B.: La Interdisciplinariedad como base de una estrategia para el perfeccionamiento del diseño curricular de una carrera de ciencias técnicas. Tesis(doctorado), ISPJAE. La Habna, 2000.

16. FIALLO, J La Interdisciplinariedad en la escuela : de la utopía a la realidad. Curso Pre- reunión. Evento Internacional Pedagogía 2001. La Habana, 2001.

17. FIGUEROA ARAUJO, M. (et.al).: Tránsito hacia un nuevo contenido de la educación. La relación intermateria e importancia de la preparación y autopreparación de los maestros. En Seminario Nacional a Dirigentes y Metodólogos e Inspectores (Documento normativo y metodológico). MINED. La Habana,1989.

18. HECKHAUSE ,H. :Relaciones interdisciplinarias. En Revista Internacional de Educación Superior Contemporánea no.2 /54. La Habana, 1997.

19. JANTSCH , E.: Interdisciplinariedad Seminario de la OCDE , presentada en la UNESCO, Bucarest. 1983.



20. ___________ Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación. Revista de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) no.34. México,1980, http://www.anuies.mx/anuies.

21. MALAGÓN M. (ET.AL).: Reflexiones sobre los enfoques Interdisciplinarios en las carreras universitarias. Ponencia al II Taller Internacional sobre enseñanza. CEPES . La Habana, 1996.

22. MAÑALICH SUÁREZ, R.: Interdisciplinariedad y didáctica . En Revista Educación no. 94 Mayo - Agosto 1998.

23. _______________________ . Las facultades de Humanidades en las Universidades Pedagógicas : Un enfoque multidisciplinario. Ponencia presentada a Pedagogía 93. La Habana, 1993.

24. _______________________ Interdisciplinariedad y didáctica: Vías para la transformación del desempeño profesional . Impresión Ligera. ISPEJV. La Habana,1999

25. MARTÍNEZ LEYVA, C.: La noción de Interdisciplinariedad en el programa de formación docente del CISE en Revista Perfiles Educativos. Enero - Junio 1989.

26. MAX, C.: Interdisciplinariedad y Ciencias Sociales. El advenimiento de una nueva alquimia en Revista Universitas 2000 vol. II no.1 . 1989.

27. MENDOZA, LISSETTE (et.al) . La interdisciplinariedad en la Facultad de Humanidades del ISPEJV y el cambio educativo en la Secundaria Básica. Equipo Interdisciplinario de la Facultad de Humanidades. Impresión Ligera. La Habana, 1999.

28. MES.: Tendencias internacionales de la creación científica y tecnológica de las universidades. Documento html. La Habana, 1999.

29. MORIN, E.: Carta de la transdisciplinariedad. Convento de Arrábida, Noviembre. http://www. transdiscip.morin.html .1994

30. ______________ Introducción al pensamiento complejo Compilación de ensayos. España. Editorial Gedisa. Libro electrónico. http :// www.complej.html. 1995

31. ______________Por una reforma del pensamiento. En Revista El Correo de la UNESCO de Febrero .1996

32. NUÑEZ JOVER, J.: Interpretación teórica de la ciencia. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. 1989.

33. ____________________ La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Libro electrónico. La Habana, 1999.

34. NUÑEZ JUNCO, S.: . Interdisciplinariedad , una propuesta de aplicación para la formación de profesores de Biología. Tesis de Maestría. ISPEJV, La Habana, 2000.

35. ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. VII Cumbre Iberoamericana de Jefe de Estados y Presidentes de Gobierno. Declaración de Oporto. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. En weboei@oei.es 1998.

36. PANSZA, M.: Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo. En Revista Perfiles Educativos no. 36 , Abril - Mayo . México. 1987

37. PARDINAS, F.: Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. 1987

38. PERERA, F.: Diseño curricular de la Física estableciendo relaciones interdisciplinarias con la Biología. Informe de Investigación ISPEJV. La Habana, 1998.

39. __________________La formación interdisciplinaria de los profesores de Ciencia: Un ejemplo en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Física. Tesis de Doctorado. ISPEJV. La Habana, 2000.

40. PÉREZ PANTALEÓN, G. (et.al).: ¿Cómo lograr la articulación entre asignaturas diferentes? . Ponencia III Taller Internacional sobre la enseñanza. CEPES. La Habana, 1996.

41. PEÑA ACOSTA, M.: Una propuesta alternativa para introducir el enfoque investigativo en los   programas de Química de 10mo. Grado. Tesis de Maestría. ISPEJV. La Habana, 1998.

42. PIAGET, J. Las estructuras cognitivas. Editorial Siglo XXI ,Madrid .1978.

43. PLACENCIA, A. (et.al).: Metodología de la investigación histórica. Editorial Pueblo y Educación . La Habana,1990.

44. PONCE SOLOZÁBAL, JOSÉ Dialéctica de las actitudes en la personalidad. Editorial Científica - Técnica . La Habana,1983.
.
45. PORLAN, R. Y H. GARCIA.: Constructivismo y Enseñanza de la Ciencia. Serie Fundamentos No. 2 . Colección Investigación y Enseñanza. Díada Editora S.L. Sevilla,1997.

46. PORRO, M. Y M. BÁEZ.: Práctica integral del Idioma Español. Editorial Pueblo

y Educación, La Habana, 1983.

47. PORTELA FALGUERAS Tendencias de la Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje. Curso Prereunión . Pedagogía 99. La Habana,1999.

48. RAMÍREZ CRESPO M.: Estrategia para el Aprendizaje. En Tesis de Maestría. ISPEJV. La Habana, 1999.

49. RODRÍGUEZ NEIRA, T.: Interdisciplinariedad : Aspectos básicos. En Revista Aula Abierta no. 69 , jun.. Universidad de Oviedo pág. 3- 21.1997

50. RODRÍGUEZ PALACIOS, A.: Consideraciones teóricas metodológicas sobre el principio de la relación intermateria a través de nexos conceptuales. En Revista Cubana de Educación Superior. Vol V no.1 , La Habana,1985.

51. RODRÍGUEZ REBUSTILLO, M. (et.al).: La formación de los conocimientos científicos en los estudiantes. ISPEJV Material Electrónico. La Habna,1999

52. RODRÍGUEZ, M Y R. BERMÚDEZ.: Psicología del pensamiento científico. Editorial Pueblo y Educación,. La Habana, 2000.

53.ROJAS SORIANO, M. Formación de investigadores educativos, una propuesta de investigación. Editores Plaza y Valdés, México, 1996.

54. SALAZAR FERNÁNDEZ, D Interdisciplinariedad como tendencia del desarrollo de la ciencia. Revista Electrónica Orbita Científica no. 9. La Habana,1998.

55. _______________________ Hacia la determinación del concepto de cultura científica. Revista electrónica Orbita Científica. 14, La Habana, 1999.

56. _______________________ La formación del estudiante en la actividad científica y la gestión de la información. Ponencia Presentada al III Congreso Internacional de Información , Palacio de las Convenciones. La Habana,1999.

57. SCURATI, C. Interdisciplinariedad y didáctica: fundamentos , perspectivas realizaciones. En Scurati y Damiano: interdisciplinaridad y didáctica. Ed. Adara, La Coruña, 1977.

58. TORRES SANTOME, J.: La globalización como forma de organización del currículo. En Revista de Educación no. 282 Enero - Abril Universidad de Santiago de Compostela , Madrid. 1987.

59. ________________ Globalización e Interdisciplinariedad : el currículo integrado. Editorial Morata, Madrid. 1994

60. UNESCO. Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de

Cultura y desarrollo .París. 1996.

61._______ Transformar la formación docente inicial. Editorial Santillana, Santiago de Chile, 1994.

62._________ Informe Mundial sobre la Educación. Editorial Santillana, Santiago de Chile. 1998.

63. __________Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción, Octubre, http://www.education.unesco.org.educpag. 1998

64. URIBE, A.L Dos modelos Universitario Interdisciplinarios en Revista Mundo Universitario, Abril - Junio , Colombia. 1980

65. URSAL, A.: Tendencias integradoras y científicas generales del conocimiento Revista Problemas del mundo contemporáneo no. 60 AC- URSS. Moscú,1987.

66. VALCARCEL IZQUIERDO, R Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de ciencia. Tesis de Doctorado. ISPEJV. La Habana. 1998

67. VALDÉS CASTRO, P Y R. VALDÉS.: Tres ideas básicas de la didáctica de la ciencia. Material electrónico del ISPEJV. La Habana,1998.

68. VALDEANU, G La interdisciplinariedad en la enseñanza: ensayo de síntesis. En perspectiva, Vol. XVII, no.4. UNESCO, París. 1987

69. VEIGA NETO, A . Currículo e Interdisciplinariedad. En Currículo, cuestiones actuales. Editora Papirus. São Paulo, 1997.

70. ZILBERSTEIN , J Y M. SILVESTRE.: Una didáctica para una enseñanza y un aprendizaje desarrollador . Curso Pre- reunión de Pedagogía 99. La Habana, 1999.

CAPÍTULO 14. CULTURA CIENTÍFICA Y FORMACIÓN INTEDISCIPLINARIA DE LOS PROFESORES EN LA ACTIVIDAD CIENTÍFICO - INVESTIGATIVA.

Autora: DrC Diana Salazar Fernández.

Uno de los problemas más complejos que en la actualidad enfrentan las instituciones que forman profesores es lograr en los futuros profesionales de la educación la cultura científico - investigativa que les permitan desarrollar una actividad profesional reflexiva, crítica, y transformadora de su práctica.

La UNESCO (1994), analiza como uno de los objetivos para la formación de profesores la educación permanente, donde el docente es visto como educador en el sentido amplio, adaptable, dispuesto a experimentar y cambiar, con iniciativa científica y tecnológica. Se trata de desarrollar la formación de los futuros profesores como un proceso de construcción de aprendizajes por los propios estudiantes que se van preparando para dar respuestas a los problemas de la escuela.

Además es hoy una preocupación de las instituciones educativas en la mayoría de los países lograr una formación científico - investigativa de los estudiantes, aunque son diversos los enfoques pedagógicos desarrollados, que presentan desde diferentes aristas el problema: el aprendizaje con enfoque investigativo, el aprendizaje en clase abierta, aprendizaje significativo, entre otros.

Chávez Rodríguez (2000), analiza en el estudio que en la actualidad realiza el ICCP acerca del estado de la investigación educativa en América Latina, cómo se observa de manera general, que las universidades concentran las investigaciones educativas en las tesis de los alumnos y sólo en casos excepcionales se logra en el área, una producción científica sostenida, que conduce a afirmar que existe una adecuada preparación e interés en este sentido.

Castellanos, Beatriz (1998), apunta que es significativo cómo, desde los primeros niveles de enseñanza, se introducen elementos que van preparando al estudiante para la actividad científica, lo que es contradictorio con la realidad que presenta la formación de profesores en las Escuelas Normales y Universidades Pedagógicas en Latinoamérica. El papel que desempeña la investigación educativa es aún precaria y deficiente. El modelo del profesor como investigador y la perspectiva de entender la actividad docente como una práctica reflexiva e inteligente guiada por el método científico, no ha penetrado orgánicamente en el diseño curricular de la formación pedagógica.

No obstante, se comienza a tomar conciencia de la importancia de lograr una articulación de la actividad investigativa en la formación del futuro profesor, presentándose propuestas alternativas para el logro de este empeño.

Lograr el desarrollo efectivo de la actividad científico - investigativa del estudiante y específicamente del futuro profesor, no puede ser responsabilidad de una disciplina o de un grupo de personas, sino debe responder a las condiciones institucionales, a la comunidad, al claustro de profesores, a la interacción y al diálogo, para promover una concepción en la determinación de problemas y en la solución científica de ellos que propicie la interrelación y la cooperación entre los diferentes agentes de cambio en las instituciones educativas.

La UNESCO (1998) analiza como factores externos para el cambio en la educación superior, el aumento de la demanda social, los drásticos recortes en el gasto público, y las cambiantes necesidades del mercado laboral. Los factores internos que inciden en la reorganización de la enseñanza y en las actividades de investigación, son: el inmenso progreso de la ciencia; la creciente conciencia de planteamientos y métodos interdisciplinarios y multidisciplinarios de enseñanza e investigación (a lo que proponemos añadir la transdisciplinariedad), y el veloz desarrollo de las nuevas técnicas de información y comunicación.

En opinión de la autora, la relación ciencia e interdisciplinariedad así como la introducción de las nuevas tecnologías de la información, promueve nuevas formas de interrelación y comunicación en el trabajo científico, que conducen a incorporarlas en la formación profesional.

Russell B, entiende que la enseñanza de las ciencias debe favorecer que el ciudadano común tenga, "un cierto grado de comprensión científica", que perciba la ciencia como una actividad cultural, que contribuya a comprender los rápidos cambios derivados de la ciencia como una de las premisas de la educación permanente (1996, p 17).

La nueva época requiere la universalización del pensamiento científico. El método científico debe ser asumido también como método de enseñanza, lo que no niega la diferencia entre el método de enseñanza y el método de investigación (Martínez Llantada, 1987). Se requiere incorporar los procedimientos y técnicas de la investigación al proceso pedagógico. Posibilitar que el pensamiento científico pase a formar parte de la cultura profesional, e ir aproximando las fronteras entre la formación científico- investigativa y la formación cultural general (Nuñez Jover, 1999, González Rey, 1997 Lage, Agustín, 1996).

La capacidad profesional de encontrar soluciones alternativas a los problemas de la escuela, de las instituciones educativas en forma general, debe ser resultado de una mentalidad amplia, flexible, y creativa que promueva una actuación profesional, resultado de la determinación de una concepción sobre la formación científico- investigativa del futuro profesional, para lo cual es imprescindible precisar algunos conceptos tales como ciencia, actividad científico- investigativa, cultura científica y trabajo científico, entre otros; que nos permitan acudir a nuevos conceptos básicos que fundamenten científicamente este proceso.

La ciencia puede ser tratada desde diferentes dimensiones, para John D. Bernal, uno de los fundadores de los estudios sociales de la ciencia, la ciencia puede ser considerada institución, método, tradición acumulativa de conocimientos, factor principal en el mantenimiento y desarrollo de la producción, una de las influencias más poderosas que dan forma a las creencias y actitudes respecto al universo y al hombre.

La ciencia en su dimensión cultural exige un replanteo de su concepción en el proceso de formación del futuro profesional, adentrarse en las particularidades que presenta como actividad, y el lugar que el sujeto del aprendizaje ocupa en ella.

El acercamiento a la ciencia se realiza por medio de la actividad científica, por las posibilidades que brinda de establecer una concepción sistémica con sus componentes que dinamicen las potenciales del sujeto de esta actividad, lo que no quiere decir que se desconozcan las múltiples definiciones que de ella existen. Una de las más contemporáneas aproxima la interrelación ciencia - tecnología mediante el concepto tecnociencia que desplaza las visiones más tradicionales de esta (Nuñez Jover, 1999; Yoshikawa 1999).

En el análisis de la ciencia como actividad, es de gran valor metodológico la concepción de la filosofía marxista leninista sobre la actividad humana, que nos permite determinar las siguientes precisiones teóricas y metodológicas:

Estas precisiones facilitan la comprensión de la ciencia como actividad, la que se desenvuelve en el contexto de la sociedad, de la cultura, e interactúa con sus diversos componentes, integrándose al sistema de actividades que desarrolla el hombre.

En los Institutos Superiores Pedagógicos, la actividad científico - investigativa del estudiante es un proceso en el que adquiere una cultura científica básica, a partir del ejercicio del trabajo científico en la actividad académica y laboral que le permita en su formación como pedagogo, la determinación y solución de los problemas educativos inherentes a la formación de niños, adolescentes y jóvenes.

En nuestra definición de actividad científico - investigativa en función de la formación del profesional de la educación, hay dos elementos distintivos:

? Es proceso mediante el cual el estudiante adquiere una cultura científica básica, aquí la interrelación actividad científica - cultura es cardinal, unido no sólo a los aspectos teóricos y metodológicos sino también a la espiritualidad, en el contexto en que se desenvuelve, un proceso de formación del futuro profesor, quien a lo largo de su carrera se familiariza e identifica con su profesión, por ello son básicos los elementos que conformaran su cultura científica.

? La actividad científica y la cultura científica son resultado del trabajo científico, como medio de formación y transformación del futuro profesor y vía de su interrelación con su realidad educativa.

La actividad científico - investigativa que el estudiante va desarrollando a lo largo de su carrera es una forma específica de actividad, de trabajo especializado. Supone que en la actividad científica el estudiante, como sujeto del trabajo científico, en la medida en que determine problemas de su práctica profesional establezca su fundamento socio - histórico, prioridades y realice valoraciones desde sus posiciones de profesional en formación.

En la concepción de la formación científica del futuro profesional, la actividad práctica investigativa permite objetivar fines e ideas de la realidad y conjuntamente, el estudiante enriquece su conocimiento y hace suya la realidad con la cual interactúa, mueve intereses; hace más motivante su actividad profesional, en la medida que el resultado que obtenga aparezca como resultado de su creación.

El núcleo estructurador de la actividad práctica investigativa es el trabajo científico que permite que el estudiante se adiestre en los métodos, procedimientos, medios de investigación, instrumentos específicos; desarrolle su capacidad creadora, talento e iniciativa; se instrumenten valores propios de la creación como el amor a la verdad, el desinterés, la honestidad y objetividad entre otros.

Se define el trabajo científico de los estudiantes como el proceso mediante el cual realizan, regulan y controlan su actividad en el aprendizaje, ponen en acción sus capacidades, para asimilar bajo una forma útil, los sistemas de contenidos, a la par que transforman la realidad pedagógica con la cual interactúan y se transforman a sí mismos, bajo la dirección del profesor.

La formación del futuro profesor por medio del trabajo científico hace que este incorpore su naturaleza especial, sistémica, metódica y además su naturaleza social. El trabajo científico no es sólo la aproximación del sujeto al objeto investigado es además socialización, cooperación, intercambio, que haga trascender en su actuación ética profesional la combinación del rigor científico con la honestidad, veracidad en sus estudios, la actitud constante de búsqueda, crítica del error, tenacidad y capacidad de abnegación.

Entendido el proceso de socialización como el sistema de relaciones que expresa el vínculo, la interacción entre los sujetos y entre estos y el objeto, que se da en el proceso de transmisión, asimilación y reproducción e incorporar de los conocimientos, valores, normas, principios socialmente aceptados como útiles y necesarios para el desarrollo de la actividad científica. Este proceso no puede tener otro fundamento que la actividad práctica investigativa , en el ejercicio del trabajo científico , modo con que el estudiante y el grupo y en la interrelación entre estos , los profesores y otros sujetos se interrelacionan con el proceso educativo, concretándose el proceso de socialización. La actividad práctica es el núcleo por

medio del cual se desarrollan nexos, interacciones al resto de las relaciones sociales.

Por ello se defiende la idea de que, la formación científica del futuro profesor debe comprenderse no sólo como un proceso metódico, sistémico, cargado de instrumental metodológico, sino que va más allá. Lo forma el desarrollo del sujeto de la actividad científica, el desarrollo de su creatividad, formas de comunicación y capacidad investigativa desde sus valores éticos. La particularidad del objeto de su profesión, la formación de niños, adolescentes y jóvenes, requiere educar científicamente a los futuros ciudadanos, trasmitiéndoles los valores de la actividad científica, reflejando el carácter social de la ciencia y una visión holística de la realidad que le rodea.

Se entiende por cultura científica la expresión de los valores materiales y espirituales resultados del trabajo científico en su devenir social y que son conservados, reproducidos e incorporados a la propia actividad humana para crear nuevos valores.

La cultura permite elevar el desarrollo humano a su más alta espiritualidad, con un compromiso ético - moral, que no surge como abstracción lógica, sino con educación en un proceso de humanización del género humano. No es un solo un proceso espiritual es un problema práctico.

En su dimensión cultural, la ciencia requiere de una articulación didáctica diferente, de un tratamiento especial de la subjetividad y de la construcción del propio conocimiento. La cultura no se aprende, se adquiere. Es un proceso de apropiación del sujeto en el aprendizaje.

La apropiación proceso de adquisición de la experiencia histórico – social en la creación de valores materiales y espirituales que integran la cultura científica, que se haya en el contexto de la actuación profesional, en la interacción de los sujetos y el objeto.

La ciencia debe trascender el criterio instrumental y elevarse a la dimensión cultural lo que implica que lejos de diferenciarse con las diferencias formas de actividad profesional debe empalmarse en el núcleo de la actividad profesional, si de modo de actuación profesional se requiere, del proceder del profesor en la interacción con su objeto y que refleja una cultura profesional.

El proceso docente- educativo permitirá el desarrollo integral del estudiante en la medida en que, como proceso interactivo, facilite la socialización e individualización de esa parte de la cultura seleccionada intencionalmente. La cultura es fuente principal del contenido educativo, al reflejar las experiencias obtenidas, los métodos, estilos, y procedimientos para llevar a cabo las acciones en las diferentes esferas de la actividad profesional y cotidiana, lo que requiere de una formación científico - investigativa del profesor, para que sea capaz de movilizar los recursos cognitivos y afectivos del estudiante en la apropiación de los

valores creados por el hombre en su desarrollo, con vistas a lograr el enriquecimiento humano.

Si la enseñanza se presenta como proceso de investigación que posibilita la problematización de la realidad educativa, entonces el estudiante se sentirá sujeto de su práctica, le asistirá la necesidad del saber para poder solucionar los múltiples problemas a los que debe enfrentarse. El trabajo científico que el estudiante realiza en su actividad académica y laboral permitirá la transformación de su práctica y la transformación de sí mismo como futuro profesional.

La determinación del método como organización interna del proceso para lograr los objetivos debe de estimular la indagación, el análisis, la investigación. Martínez Llantada (1998), analiza que en la bibliografía científico metodológica se le presta gran atención a la enseñanza problémica como medio altamente efectivo para estimular la actividad del estudiante y educar en ellos un pensamiento científico creador.

La misma autora propone, como una de las vías para lograrlo, un sistema de métodos problémicos que van desde la exposición problémica hasta el método investigativo. Este último permite dominar el sistema integral de procedimientos científicos que son necesarios en el proceso de investigación, y en cada uno de ellos se advierte las relaciones profesor - alumno, por lo que debe lograrse un clima emocional que permita que el alumno se interese y sienta la necesidad de resolver los nuevos problemas que se le presentan.

Ese razonamiento que permite la reflexión, la apropiación del contenido de una forma creadora se logra en un proceso docente - educativo científico, problémico, que potencie las capacidades no como un acto solamente individual, sino en la socialización del proceso y de los resultados de su actividad.

En el proceso de formación del profesor a lo largo de su carrera, este se aproxima al objeto de su profesión, se va apropiando de los conocimientos, habilidades y actitudes básicas, que le proporcione una base inicial del saber científico, en la medida en que se familiariza e identifica con su profesión.

Es hoy una tendencia en la formación científico - investigativa del estudiante, hacer recaer en el método el énfasis para lograr el desarrollo efectivo en esta actividad; si bien Varona hace cien años (25 de noviembre de 1899) abogando por el predominio del método científico, refería: ***"Nuestra época se caracteriza por el predominio del método científico; y este método descansa sobre dos sólidos sillares; la observación y la experiencia. Podemos, por tanto, sentar como principio incluso que la enseñanza moderna ha de ser científica en todos sus grados. Y dando un paso más debemos decir que, en todos sus grados debe poner al alumno en condiciones de observar y experimentar."***[1]

[1] VARONA, E. J.: Trabajos sobre educación y enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1992. Pág. 134.

Su referencia al método científico estaba contenida en una concepción científica de carácter general para toda la enseñanza.

A juicio de la autora, es necesario integrar las diferentes dimensiones que inciden en la formación científico- investigativa de los futuros profesores tal como lo propone L.S.Vigotsky en su enfoque histórico cultural. Para Vigotsky el proceso de aprendizaje tiene en su centro al sujeto, activo, consciente, orientado hacia un objetivo, en interacción con otros sujetos - el profesor y otros estudiantes - en condiciones socio- históricas determinadas. El proceso de apropiación de la cultura por el sujeto transcurre por medio de la actividad como proceso que mediatiza la relación entre los hombres y su realidad objetiva.

Leontiev, A. N. (1979), analiza cómo el trabajo permite no sólo establecer relaciones con la naturaleza sino además relaciones con otras personas. En este orden, el trabajo científico puede ser considerado como un proceso instrumental y social, que se realiza en las condiciones de la actividad humana. En este proceso, el hombre no sólo entra en relación con la naturaleza, sino en relación con otras personas. Esto significa que el trabajo aparece como un proceso mediatizado por el instrumento y al mismo tiempo mediatizado socialmente.

La apropiación de una cultura científica básica en la formación del futuro profesor se hará factible en la medida en que, en el ejercicio del trabajo científico, el estudiante asume su actividad en el aprendizaje para asimilar bajo una forma útil los sistemas de contenidos de las diferentes disciplinas, en la determinación y solución interdisciplinaria de los problemas educativos inherente a la formación de niños, adolescente y jóvenes.

LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL FUTURO PROFESOR.

En el ejercicio del trabajo científico, cada profesor se apropia de nuevas cualidades para trabajar interdisciplinariamente. Como sujeto de este proceso, debe ser un especialista en su disciplina, para poder determinar los elementos esenciales, que le permitan delimitar los puntos de encuentro y las interrelaciones entre las restantes disciplinas. Debe poseer una mentalidad flexible y estar dispuesto al cambio, con espíritu de cooperación.
Desde este punto de vista, la relación interdisciplinaria puede ser considerada una relación sistémica entre disciplinas condicionada por objetivos comunes. En esa relación , cada disciplina establece nexos estrechos a fin de lograr el cambio en el interobjeto.

La investigación educacional es esencialmente interdisciplinaria, por la naturaleza compleja de su objeto de estudio y la necesidad de enfocar también las múltiples interconexiones que forman la unidad totalizadora de su realidad. Esto no niega la existencia de momentos en que predomine su análisis psicológico, didáctico, sociológico entre otros, en el que resulta necesario el saber especializado. En la actualidad, la tendencia integradora con otras ciencias y en el seno de las propias

ciencias de la educación, se manifiesta como una necesidad para abarcar de forma más integral el estudio de los problemas educacionales.

La formación del estudiante en la actividad científico - investigativa, como se ha argumentado, es un interobjeto, por medio del cual el estudiante debe apropiarse de una cultura científica básica en el ejercicio del trabajo científico, lo que significa que la actividad científico- investigativa sea un aspecto esencial del objeto de estudio de cada disciplina.

La función investigativa es un modo de actuación del profesional, con la que se actúa sobre el objeto de la profesión, presente en el hacer y quehacer de su práctica , y que debe asumirse desde su formación inicial de forma sistemática y gradual por todas las disciplinas de la carrera, en sus componentes académico y laboral.

La función investigativa como una de las funciones básicas en el desempeño del profesional de la educación , mediatiza la función docente - metodológica y orientadora , en la medida en que permite el dominio de la ciencia que imparte y las vías para la orientación de la actividad del estudiante.

Por ello, se entiende que para el logro de relaciones interdisciplinarias el profesor debe estar capacitado para promover estrategias didácticas dirigidas a lograr objetivos comunes en la formación de los estudiantes.

Para lograr que en su formación como profesor el estudiante se apropie de una cultura científica básica, el colectivo pedagógico que dirige el proceso de su formación debe incorporar en su actuación profesional el trabajo científico interdisciplinario y la utilización de las tecnologías de la información, como modelo de aprendizaje y de acción si de formación científica se trata.

La relación objetivo - contenidos - métodos - medios en los que se plasme la relación interdisciplinaria exige formas organizativas que permitan el desarrollo de acciones conjuntas tales como : clases interdisciplinarias que se pueden planificar para el desarrollo inicial, parcial o final de los objetivos del año en acciones conjuntas con el desarrollo de la actividad científico- investigativa. Un tipo de clase que facilita la reflexión, problematización y proyección crítica de la relación teoría práctica de forma interdisciplinaria son los talleres que potencian el aprendizaje como proceso cooperado, en la reflexión y construcción del nuevo conocimiento.

La práctica pedagógica ha demostrado lo valioso del desarrollo de formas organizativas que promuevan momentos de verdaderas síntesis interdisciplinarias en los estudiantes (Perera, 2000; Mañalich , 1999; Salazar, 1997).En estas clases se requiere no sólo de la coordinación o trabajo de mesa del colectivo de profesores sino de su presencia en el momento que se desarrolla la clase para poder observar y establecer una dinámica mejor estructurada de la actividad y la construcción teórica más integral posible del problema analizado.

La evaluación como componente del proceso docente - educativo se desarrolla en relación sistémica con el resto de los componentes para la constatación de los resultados en cada etapa, y debe presentar las características de la evaluación de la actividad científico- investigativa a partir de la determinación de los problemas y de la lógica para su solución.

La interacción de la actividad científica que desarrollan los profesores en el colectivo pedagógico del año, tiene lugar no sólo en relación con los nuevos contenidos por medio de los cuales debe desarrollarse la labor formativa, sino, además, con los diferentes componentes del sistema; así el proceso de síntesis de los conocimientos se logra como síntesis de todo el proceso.

En el desarrollo del trabajo científico, el colectivo pedagógico debe garantizar el cumplimiento de los objetivos del año, sobre la base del conocimiento del nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes, lo que implica la aplicación de una estrategia diferenciada en el proceso docente- educativo que garantice la calidad de la formación profesional.

Por ello, se entiende que para el logro de relaciones interdisciplinarias el profesor debe estar capacitado para promover estrategias didácticas dirigidas a lograr objetivos comunes en la formación de los estudiantes.

Para lograr que en su formación como profesor el estudiante se apropie de una cultura científica básica, el colectivo pedagógico que dirige el proceso de su formación debe incorporar en su actuación profesional el trabajo científico interdisciplinario y la utilización de las tecnologías de la información, como modelo de aprendizaje y de acción si de formación científica se trata.

El trabajo científico - investigativo del estudiante puede ser la forma esencial de su actividad de aprendizaje y no una forma organizativa independiente de la clase, de la práctica profesional o de su autopreparación . Para ello el profesor debe incorporar el trabajo científico desde la preparación y desarrollo de la clase, así como en las diferentes formas organizativas del trabajo metodológico, asumiendo la Interdisciplinariedad no sólo como resultado sino también como condición para el logro de ese empeño.

Esta estrategia requiere que el profesor en el ejercicio de sus funciones profesionales, logre la transformación creadora de los problemas que se presentan en su esfera de actuación, al propiciar la actividad científica de los estudiantes desde los primeros años de la Carrera.

El sistema de acciones que forma la estrategia describe la propia lógica del proceso de investigación. Debe ser diseñado y aplicado por los profesores que integran el colectivo pedagógico del año, partiendo de la determinación de los principales problemas en la formación del estudiante en la actividad científico - investigativa, la precisión de las contradicciones contenidas en el desarrollo de este proceso, su análisis en el colectivo pedagógico, la determinación de las

variables a operacionalizar y las acciones para su introducción y evaluación en la práctica pedagógica. Debe igualmente posibilitar su reevaluación y perfeccionamiento, al tener en cuenta las particularidades de su desarrollo.

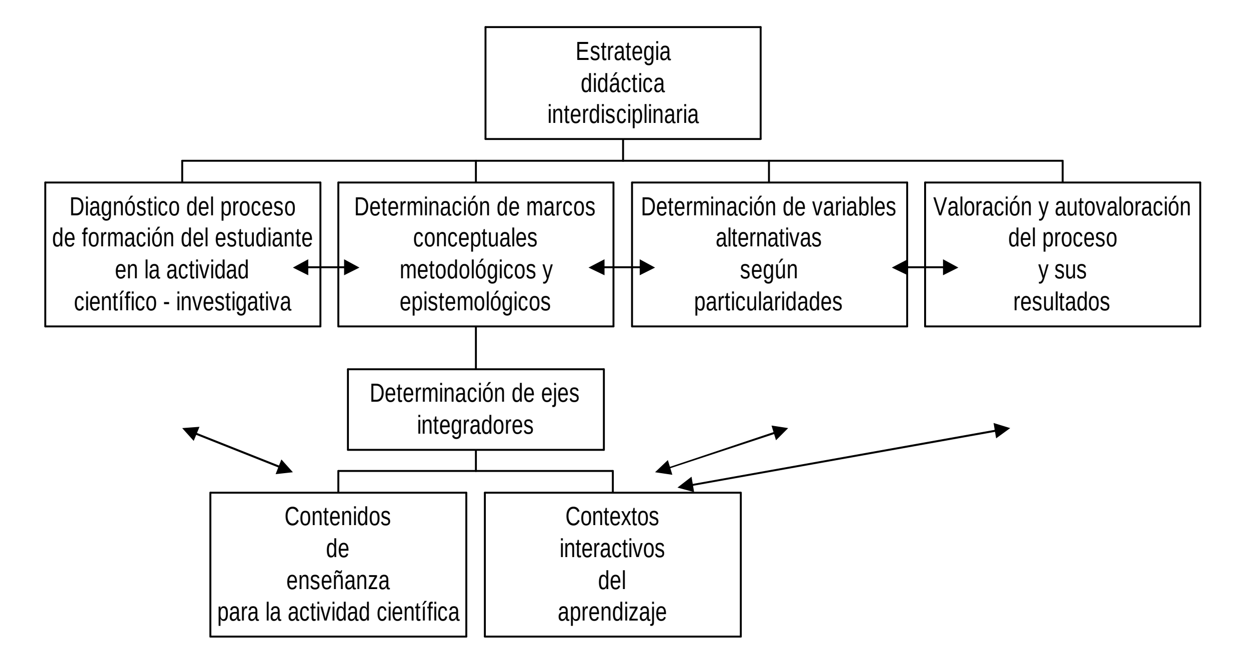
La estrategia didáctica interdisciplinaria para la formación del estudiante en la actividad científico - investigativa , consta de las siguientes etapas o pasos:

I. Diagnóstico del proceso de formación del estudiante en la actividad científico - investigativa

II. Determinación de marcos conceptuales, metodológicos y epistemológicos para el desarrollo del trabajo científico en el colectivo de año que precisa los ejes integradores, en lo que respecta a:
   ? contenidos de enseñanza para la actividad científica (su relación sistémica con el resto de los componentes)
   ? contextos interactivos del aprendizaje

III. Determinación de variables alternativas a utilizar, partiendo de las particularidades individuales de cada sujeto de la enseñanza y del aprendizaje.

IV. Valoración y autovaloración del proceso y sus resultado.



En el diseño de la estrategia propuesta, en la etapa I, con el diagnóstico se precisan los objetivos de la estrategia , el por qué y el para qué se diseña la estrategia. En la etapa II , se determinan sus fundamentos, que permiten seleccionar los contenidos a utilizar en el proceso de interdisciplinariedad para el desarrollo de la actividad científico- investigativa, contiene el qué y el cómo del

proceso docente educativo. La etapa III, posibilita adecuar la estrategia a las particularidades en que se desarrolla el proceso, lo que requiere de una valoración de esta mediante la etapa IV, que permite su rediseño para introducirla nuevamente en la práctica. Analicemos cada una de las etapas o pasos indicados:

La determinación de marcos conceptuales, metodológicos y epistemológicos integradores, permitirá establecer los fundamentos para el desarrollo del trabajo científico en el colectivo pedagógico, que promuevan acciones conjuntas.

Marco conceptual: Se necesita que el colectivo de profesores trabaje consecuentemente con su interobjeto, en la formación del estudiante en la actividad científico- investigativa, existiendo comprensión de sus conceptos básicos:

? proceso de formación del estudiante
? cultura científica
? actividad científico - investigativa y su sistema de componentes
? trabajo científico
? investigación científica, su modelo teórico y metodológico

Marco metodológico: El colectivo pedagógico del año debe contribuir a la capacitación de los profesores para que asuman en cada disciplina los contenidos de la actividad científico - investigativa , estableciendo una relación dialéctica entre la lógica de la disciplina que imparte y la lógica del proceso de investigación, lo que implica asumirla desde el diseño de un sistema de tareas curriculares.

Marco epistemológico: Para su determinación se comparten los criterios de la Dra. Martínez Llantada (1998) cuando analiza cómo todo proceso docente- educativo se asienta básicamente en una teoría cognoscitiva que le da fundamento esencial para organizar la actividad del estudiante en su proceso de aprendizaje. La base epistemológica alude a la interrelación sujeto - objeto en el proceso de la actividad, a la relación del saber con la realidad, a los criterios de autenticidad y veracidad del conocimiento y a la relación entre lo sensorial y lo lógico del reflejo.

Se analizó en el primer capítulo, que el aprendizaje que el estudiante realiza por medio de la actividad científica es un proceso integral del sujeto en la construcción y reconstrucción del conocimiento. Por tanto, es necesario que el estudiante no sólo se aproxime a su realidad profesional para diagnosticarla, sino para determinar los problemas con los cuales interactuará, y así desarrolle sus intereses, seguridad emocional, autoestima; todos ellos, factores subjetivos importantes para aprender, de una forma productiva y creadora, lo que se logra mediante una adecuada comunicación dialógica en el desarrollo de un aprendizaje desarrollador.

Por ello, es necesario comprender la actividad científico - investigativa no sólo como la relación sujeto - objeto, sino además como relación sujeto - sujeto en la que el estudiante en su interrelación con el profesor, con otros estudiantes y profesionales de la educación asuma el aprendizaje como un proceso cooperado, que le produce

bienestar emocional, lo que implica búsqueda y reflexión conjunta, desde una atmósfera interactiva sana.

La actividad científico - investigativa como proceso de relaciones interpersonales e intergrupales es un proceso de socialización que tiene por base la actividad práctico-investigativa por medio del trabajo científico en la asimilación y la aprehensión de conocimientos, habilidades, valores y actitudes para su actuación profesional, componentes de la cultura científica básica.

? Determinación de ejes integradores:

✍ Contenidos de enseñanza para la actividad científica (su relación sistémica con los demás componentes del proceso).

La determinación de los marcos conceptuales, metodológicos y epistemológicos permite precisar como ejes integradores para la actividad científica, los contenidos de enseñanza compuestos por los siguientes aspectos:

El sistema de conocimientos de la actividad científico - investigativa: contradicción, problema científico, tareas , métodos y técnicas de investigación científica, diseño del proceso de investigación, así como también las características de este proceso sistémico, con referentes teóricos, metodológicos y cosmovisivos, de búsqueda intencionada. Es primordial en este sistema de conocimientos la importancia social de la ciencia por su función educativa, particularmente las ciencias biológicas por la influencia directa que tiene en el desarrollo social.

El sistema de habilidades estructurado en tres niveles, cada uno de los cuales aspira al logro de un grupo de acciones para la actividad científico -investigativa :

- **Primer nivel**: Habilidades para la gestión de la información.

- **Segundo nivel**: Habilidades de planificación del trabajo científico investigativo.

- **Tercer nivel:** Habilidades de ejecución y divulgación del trabajo científico investigativo.

Las actitudes hacia la ciencia: curiosidad, respeto por las pruebas, flexibilidad mental, reflexión crítica y sensibilidad hacia el medio ambiente. Las actitudes personales y ante la ciencia: responsabilidad, colaboración con las tareas de grupo, desarrollo de la autoestima, la curiosidad, entre otras.

Los valores hacia la ciencia y la actividad científica. El más importante es el amor por la ciencia, los resultados del trabajo científico, que serán incorporados por el estudiante en la medida en que sean significativos los conocimientos y habilidades logradas.

El diseño de los contenidos de enseñanza debe guardar relación con los demás componentes del proceso docente- educativo, así, junto con los contenidos propios de la actividad científico - investigativa, deben diseñarse métodos, medios, formas organizativas y evaluativas que propicien su adecuada organización. Se plasma en la estructura del diseño curricular, y en la profesionalidad del trabajo metodológico de cada profesor para determinar lo esencial de su objeto y que sepa encontrar los puntos de encuentro y las relaciones entre las restantes disciplinas del año académico.

- ✍ Contextos interactivos para el aprendizaje que potencien el carácter necesario de la comunicación en el proceso de construcción del conocimiento, el aprendizaje como un proceso cooperado y el sentido que para este tiene el bienestar emocional del sujeto en sus distintos sistemas de relaciones en una atmósfera institucional que propicie el desarrollo de las potencialidades del sujeto del aprendizaje en los Institutos Superiores Pedagógicos, en las escuelas de prácticas y en el vínculo con las instituciones científicas y la comunidad.

Para la formación del estudiante en la actividad científico -investigativa es conveniente una estrategia didáctica interdisciplinaria, que se desarrolle a partir del ejercicio del trabajo científico interdisciplinario, que como modelo para el aprendizaje, debe ser desarrollada por los profesores en el contexto del colectivo pedagógico del año, reforzando las tendencias integradoras del saber científico y el carácter socializador del proceso educativo para la apropiación de una cultura científica básica, en función del desarrollo cualitativamente superior del futuro profesor, adquirir una cultura científica básica debe ser el presupuesto fundamental para su formación interdisciplinaria en la actividad científico - investigativa , como una de las exigencias de la educación contemporánea en función de formar una cultura general integral para su desempeño profesional.

Conclusiones

? Lograr el desarrollo del estudiante, y específicamente del futuro profesor, en la actividad científico - investigativa, no puede ser responsabilidad de una disciplina, sino que debe responder a las condiciones institucionales, a la integración de estrategias interdisciplinarias en acciones conjuntas entre las disciplinas que conforman el currículo de la Carrera. La interdisciplinariedad como base para el diseño de una estrategia didáctica es el proceso que permite establecer la interrelación y cooperación entre las disciplinas del currículo debido a objetivos comunes, incorporando nuevas cualidades integrativas no inherentes a cada disciplina aislada, sino a todo el sistema que conforman, a fin de lograr cambios en el interobjeto, que conduce a una organización teórica más integral de la realidad y de la formación del futuro profesor.

? En el diseño de la estrategia didáctica interdisciplinaria para la formación del futuro profesor en la actividad científico- investigativa es esencial la relación actividad - trabajo - cultura . El trabajo científico del estudiante como proceso socializador y núcleo estructurador de la actividad práctica investigativa, debe

permitir la apropiación de la cultura científica básica en la determinación de los problemas educativos inherentes a la formación de niños adolescentes y jóvenes.

? Por la naturaleza compleja de su objeto de estudio y la necesidad de enfocar las múltiples interconexiones que forman la unidad totalizadora de su realidad, la investigación educativa se debe desarrollar en la relación dialéctica entre disciplinariedad e interdisciplinariedad, incorporando la utilización de las tecnologías de la información al desarrollo de las ciencias de la educación, lo que forma parte de las exigencias para la formación científico - investigativa de los futuros profesores.

BIBLIOGRAFÍA

1. ADDINE, F.: Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa en los Institutos Superiores Pedagógicos. Tesis doctoral. ISPEJV La Habana, 1997.

2. ADDINE, F. Y G. GARCÍA.: Formación permanente de profesores. Retos del siglo XXI. Curso Pre-reunión del Evento de Pedagogía. La Habana, 2001.

3. ALVAREZ, M.: Potenciar las relaciones interdisciplinarias en los ISP. Ponencia presentada en Pedagogía 99. La Habana, 1999.

4. BUNGE, M.: Epistemología. Editorial Ariel, Barcelona, 1990.

5. ___________La investigación científica. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana. 1972.

6. CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA.: Aproximación a la sistematización y contextualización de los contenidos didácticos y sus relaciones. Informe de investigación. Facultad de Ciencias de la Educación, ISPEJV. La Habana, 1999.

7.CASTELLANOS SIMÓN, B.: Retos de la investigación en la educación. Material electrónico. Centro de Estudios Educacionales . ISPEJV. La Habana, 1996.

8.CHÁVEZ J.: Enfoque de la investigación educativa en América Latina. Conferencia Magistral al III Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación. La Habana, 2000.

9. FUNDACIÓN NACIONAL SOBRE LA CIENCIA Indicadores sobre Ciencia y Tecnología de EU. Libro Electrónico http ://www.scien. 1998

10. KEDROV, B. M.: Clasificación de las ciencias. Tomo I y II. Editorial Progreso. Moscú, 1974.

11. KUHN, T.: La tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia. Fondo de cultura económica, México, 1982.

12. _____________. La estructura de las revoluciones científicas. Brevarios Fondo de Cultura Económica. México, 1986.

13. PERERA, F.: La formación interdisciplinaria de los profesores de Ciencias: Un ejemplo en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Física. Tesis de Doctoral. ISPEJV. La Habana, 2000.

14. RUSSELL, B.: Divorcio entre la ciencia y la cultura Discurso pronunciado el 28. 1 . 58. Publicado en El Correo de la UNESCO. Febrero.1996.

15. SALAZAR FERNÁNDEZ, D.: La ciencia como fuerza productiva, una necesaria referencia a Marx. Ponencia. La Habana, 1995.

16. ______________________ La formación del futuro profesor en la actividad científico – investigativa. Tesis doctoral. ISPEJV. La Habana, 2001.

CAPÍTULO 15. LA INTERDISCIPLINARIEDAD: RETO PARA LAS DISCIPLINAS EN EL CURRÍCULUM. ALTERNATIVA METODOLÓGICA INTERDISCIPLINARIA CON EL VOCABULARIO EN LA SECUNDARIA BÁSICA.

Autores: MsC: Ignacio Sálamo Sobrado.
Dra: Fátima Addine Fernández.

"Los conocimientos se fijan más, en tanto se les da una forma más amena".[1]

Se incorpora al análisis la interdisciplinariedad como una dimensión mas general: la que se refiere a los contenidos de la socialización de las nuevas generaciones y su impacto sobre el diseño de la institución escolar en su conjunto.

Dimensión que en vez de situarse en forma paralela en relación a las áreas que integran el currículum, las "atraviesan", "impregnan" recíprocamente, lo que significa que la interdisciplinariedad está presente en las áreas y ´´estas se hallan también presentes en aquellos. La presencia es en objetivos, contenidos de la concepción curricular, lo que implica que sea responsabilidad de todos y cada uno de los profesores y, por extensión, de toda la comunidad educativa. Es una articulación diferente entre la escuela y la sociedad, pues hoy la formación integral es más compleja.

La interdisciplinariedad curricular entraña un planteamiento institucional de cada centro, pues sólo desde el compromiso colectivo, pues sólo desde el compromiso colectivo de este la formación integral se aproxima al ideal deseado. Un currículum así concebido, exige una dedicación docente distinta, para integrar en espacios y tiempos comunes los aspectos vivenciales que la alternativa va logrando y evitar contradicciones antagónicas entre lo que sucede a primera hora y al final del día.

Pero... ¿cúal es el problema? Los contenidos disciplinares son los verdaderos ejes estructuradores del diseño y los contenidos interdisciplinarios rompen dicho diseño, entonces los profesores cada uno desde la asignatura, luego en el departamento y claustrillo a través de sus proyectos, investigaciones, o en el desarrollo y evaluación curricular, tienen que resolver este problema de la práctica escolar.

Hoy, los profesores de la Secundaria Básica, son "profesores de algo". Y ese algo es clave en sus modos de ver y hacer, distinto entre unas materias y otras. En este sentido el papel de los departamentos es decisivo, en la medida, que

[1] MARTÍ PÉREZ, J.: Obras Completas. Tomo 8. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1975. Pág. 247.

representa una cultura profesional propia de estos centros, caracterizada, entre otros elementos por:

--Un sistema de conocimientos de las asignaturas, objeto de enseñanza, configura en gran medida, la identidad profesional del profesor y del Departamento al que pertenece.

--El hecho de contribuir a determinar lo que se enseña y cómo se hace. La especialidad disciplinar ofrece un modo de ver y entender el currículum.

--Una estructura organizacional y formas de relación entre los docentes: individualidad, estructura departamental, que garanticen una determinada visión sobre lo que debe ser la acción del centro y de cada uno de sus integrantes.

--Un proceso de socialización profesional específico que ha configurado un conjunto de expectativas y percepciones sobre lo que debe ser la acción del docente.

La necesidad de incluir la interdisciplinariedad en la enseñanza, es reconocido hoy con mayor énfasis por varios autores: Miguel Fernández, 1994; Norberto Varcárcel, 1998 y Fernando Perera, 2000, por lo que han adquirido un notable desarrollo, a la vez que un fuerte componente actitudinal, no pertenecen al ámbito de ninguna disciplina concreta, sino que, aunque con una presencia diferente en cada caso, precisan de los aportes conceptuales de las distintas.

Hoy, la organización de los contenidos, es fuertemente vertical y disciplinar. Se recurre a la interdisciplinariedad, para así acoger las problemáticas actuales, ante los que la escuela no debe inhibirse.

En la medida que la interdisciplinariedad se refiera a los problemas o realidades sociales, que demandan una acción educativa de la escuela, se constituyen en un campo de acción para promover un conjunto de actitudes y valores.

Nuestra propuesta se dirige a desarrollar el proceso pedagógico como una tarea colegiada, donde la diferencia de los departamentos más que provocar déficits de aprendizaje en los estudiantes lo enriquezcan. Entonces ... ¿Qué podemos hacer?

Hoy día, la necesidad de los estudios interdisciplinarios en campos como la educación y la cultura, alerta a los investigadores de que no son suficientes los conceptos y categorías provenientes únicamente de una ciencia para captar o comprender muchos y muy diversos aspectos de la realidad. Es preciso trasponer los límites de una ciencia para que la riqueza de la realidad no se pierda. Dentro de esa riqueza aparece la práctica escolar.

La interdisciplinariedad evidencia los nexos entre diferentes asignaturas y refleja una acertada concepción científica del mundo, demuestra cómo los fenómenos no existen por separado, y al interrelacionarlos por intermedio del contenido, dibuja el cuadro de interpelación, interacción y dependencia del desarrollo del mundo.

Etimológicamente, muchos autores han utilizado y emplean el término interdisciplinariedad, intermaterias, interciencias. Por ejemplo, D. Cohen (1979), O. N. Federova (1981), G. Rozzer (1982), R. Fodlari (1982), B. Ilichanco (1983), G. Vaidearu (1987), K. Gunter (1987), M. Fernández (1994), A. Bohorquez (1994), M. Carton (1995), F. Perera (1994), M. H. Arana (1995), J. Fiallo (1996), M. A. Alvarez (1998), J. Añorga (1998), V. Castro (1997) y R. Márquez V., por citar algunos nombres de Cuba y de otros países.

En 1984, un colectivo de autores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas conceptualiza "***la relación intermaterias o interdisciplinariedad como aquella que establece la formación de los sistemas de conocimientos, hábitos y habilidades que sirven de base a todas las cualidades sociales significativas, en otras palabras: estos conocimientos, hábitos y habilidades de las distintas materias, están integrados en sistemas que necesariamente deben coordinarse, de tal modo, que permitan formar en el estudiante, un sistema generalizado de conocimientos integrados en su concepción del mundo".*** [2]

En el glosario de términos de la Educación Avanzada 1995, la interdisciplinariedad se define como: ***"la confirmación de un nuevo objeto teórico entre dos o más ciencias previas, que llevan a una nueva disciplina particular o cuando se logra la aplicación, a un mismo objeto práctico de elementos teóricos de diferentes asignaturas".*** [3]

Por su parte, Fiallo, especialista cubano que durante más de diez años ha trabajado en esta línea de investigación y que reúne a un grupo de especialistas de diferentes áreas de conocimiento, dirige su atención hacia la realización de actividades metodológicas en los centros educacionales y como parte del "Proyecto curricular general de la escuela cubana" (1996), cuando plantea que:

"Las relaciones intermaterias son una vía efectiva que contribuye al logro de la relación mutua del sistema de conceptos, leyes, teorías que abordan en la escuela. Además, permiten garantizar un sistema general de conocimientos y habilidades, tanto de carácter intelectual como práctico, así como un sistema de valores, convicciones y de relaciones hacia el mundo real y objetivo en el que le corresponde vivir y, en última instancia, como aspecto esencial, desarrollar en los estudiantes una formación

[2] COLECTIVO DE AUTORES MINED ICCP.: Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1984. Pág. 241.
[3] AÑORGA MORALES, J.: Glosario de términos de Educación Avanzada. CEENESEDA. ISPEJV. La Habana, 1994. Pág. 21.

laboral que les permita prepararse plenamente para la vida". [4] En dicho planteamiento se puede inferir que para el autor las relaciones intermaterias son vías que contribuyen a la formación de conceptos comunes entre las asignaturas, lo que en la posición que se defiende en este trabajo es considerado como un aspecto esencial de las relaciones interdisciplinarias. Sin igualar las categorías materia, asignatura y disciplina que en concepciones didácticas tienen definiciones diferentes. La materia está asociada al contenido, la disciplina es una parte integrante de las ciencias y la asignatura es una división convencional y didáctica de una parte del saber humano.

La investigadora cubana R. Mañalich ha planteado, en 1997, que: ***"la interdisciplinaridad trata de los puntos de encuentro y cooperación de las disciplinas, de la influencia que ejercen unas sobre otras desde diferentes puntos de vista".*** [5]

El catedrático español Miguel Fernández Pérez plantea: ***"Las disciplinas asumen la interdisciplinariedad como principio base de la organización del saber científico y del hacer didáctico, que reclama modos interrelacionados de conocer y construir el conocimiento que progresivamente nos acercan a la interdisciplinariedad".*** [6]

"Interdisciplinaridad se entiende a la relación de cada disciplina con el objeto y entre ellas. La relación constitutiva de un objeto específico y propio de todas ellas, un interobjeto, que constituye un contenido sustancial en su desarrollo histórico en ciertos ámbitos científicos..." [7]

A partir de la definición anterior se puede determinar que la relación de cada disciplina puede lograrse a través de un objeto de estudio común entre las ciencias, en el que el "**vocabulario operacional"** tiene un papel fundamental en el proceso de comprensión de lo que se aprende. Por otra parte la lengua materna es el vehículo utilizado por todos para el proceso de comunicación de las ideas, concepciones, saberes que se adquieren en la vida, la escuela, la familia, entre otras.

Se entiende por ¨ vocabulario operacional:¨ al sistema de vocablos con que se trabaja en todas las asignaturas y que son básicos para la comprensión de lo que se dice, en vínculo estrecho entre lo cotidiano y científico. Es el vocabulario con el que se operacionaliza y conceptualiza la realidad en el proceso de comunicación verbal entre profesores y estudiantes.

El que los profesores comprendan la esencia de dicho vocabulario y como trabajar con él es un momento importante en la generación del vocabulario común que no debe dejarse a la espontaneidad sino que debe ser parte

[4] FIALLO RODRÍGUEZ, J.: Los métodos fundamentales en la enseñanza de la Física. Revista Educación No. 12. Abril – Junio 1982. La Habana, 1982. Pág. 8.
[5] MAÑALICH SUÁREZ, R.: Interdisciplinariedad y Didáctica: vías para la transformación del desempeño profesional del docente de Humanidades. Material Impreso. La Habana, 1997. Pág. 2.
[6] FERNÁNDEZ Pérez, M.: La interdiscipliariedad y la transdisciplinariedad. Material Impreso. La Habana, 1984. Pág. 3.
[7] MAÑALICH SUÁREZ, R.: Ob. Cit. Pág. 2.

importante del trabajo conscientemente organizado en las relaciones intermaterias, disciplinas y asignaturas.

Es por eso que un tratamiento interdisciplinario requiere de un enfoque dialéctico y didáctico donde el problema de los objetivos y contenidos se unan en métodos y formas de organización de estos durante el aprendizaje, y por ende, la evaluación de dicho proceso.

A partir de estas conceptualizaciones se pone de manifiesto una marcada intención de asociar las relaciones interdisciplinarias en lo referido a los conocimientos, sistema de habilidades y un sistema de valores y convicciones en relación con el mundo que nos rodea.

Estos criterios permiten valorar que la base de la formación del sistema de conocimientos y que la relación interdisciplinaria proporciona un sistema más complejo.

De lo antes expuesto, se desprende que la interdisciplinariedad permite que:

- Los conocimientos de las distintas asignaturas se integren en sistema conceptual de categorías, leyes, teorías que contribuyen con la formación de la concepción del mundo.

- La relación interdisciplinaria no se reduce al sistema de conocimientos; incluye un sistema de habilidades y valores, resultantes del proceso docente educativo.

- Se opere con un vocabulario común generalizado en vínculo estrecho entre lo científico y lo cotidiano.

Este concepto se fortalece cada día en el mundo actual y despierta atención por parte de las comisiones y grupos de expertos que plantean la necesidad de confeccionar el *curriculum* con carácter interdisciplinario.

En los centros docentes constituye la célula básica del trabajo metodológico, el Departamento. Se consideran también como órganos esenciales, según el nivel de enseñanza: el claustro, el consejo técnico, el colectivo de asignaturas y el claustrillo.

El trabajo metodológico es el sistema de actividades que de forma permanente se ejecuta con y por los docentes en los diferentes niveles de educación, con el objetivo de elevar su preparación política – ideológica, pedagógico - metodológica y científica para garantizar las transformaciones dirigidas a la ejecución eficiente del proceso docente educativo, y que, en combinación con las diferentes formas de superación profesional y postgraduada, permiten alcanzar la idoneidad de los cuadros y del personal docente.

El trabajo metodológico debe constituir la vía principal en la preparación de los docentes para lograr que puedan concretarse de forma integral el sistema de influencias que ejercen en la formación de sus estudiantes para dar cumplimiento a las direcciones principales del trabajo educacional y las prioridades de cada enseñanza.

El trabajo metodológico no es espontáneo, es una actividad planificada y dinámica. Debe distinguirse por su carácter sistemático y colectivo, en estrecha relación con, y a partir de, exigencias en cuanto a la autopreparación individual, y entre sus elementos predominantes se encuentran: el diagnóstico, la demostración, el debate científico y el control.

ALTERNATIVA METODOLÓGICA INTERDISCIPLINARIA CON EL VOCABULARIO.

Toda alternativa metodológica debe contemplar acciones conjuntas de todos los factores de la escuela para el logro de los objetivos deseados, ello es una parte importante en la proyección sistémica del proceso pedagógico.

La alternativa tiene como características fundamentales: la flexibilidad, la dinámica, la sistematicidad, entre otras.

La alternativa metodológica propuesta tiene como fundamentos los siguientes:

La importancia de la relación interdisciplinaria en el trabajo con el vocabulario como portador de cultura, para ello considera los objetivos formativos generales por grados, el carácter director del Programa de la Lengua Materna, el trabajo en el claustrillo y departamentos teniendo en cuenta el diagnóstico de los estudiantes tanto en el área cognitiva, volitiva, como motivacional y las posibilidades de las diferentes asignaturas y docentes para trabajar con el vocabulario para que este sea significativo para todos los estudiantes

Se recomiendan cuatro momentos por los que debe transitar el trabajo metodológico con el vocabulario a través de la interdisciplinariedad:

1. Diagnóstico del estado real del vocabulario.

2. Selección de las lecturas de los textos en séptimo grado. Propuesta de ejercicios.

3. El tratamiento interdisciplinario con el vocabulario en los órganos colectivos.

4. Evaluación del aprendizaje del vocabulario.

A continuación se analizan cada una de ellas:

1. **Diagnóstico del estado real del vocabulario.**

En el diagnóstico se obtiene como información importante que el estudiante posee un “vocabulario operacional”, entendido por las palabras de uso cotidiano manejadas en su comunicación, así como el empleo de palabras que constituyen el vocabulario básico de la asignatura y que son el reflejo de la expresión científica del conocimiento y el desarrollo de las habilidades alcanzadas en el uso de su lengua materna.

Es imprescindible la participación del estudiante, pues el profesor de Español-Literatura plantea las dificultades encontradas, pero el estudiante planteará cuáles son sus necesidades y motivaciones para trabajar desde lo individual la construcción de nuevos significados que formará parte del “vocabulario operacional”.

El diagnóstico es dinámico y no estático. Sirve como vía para detectar las fortalezas y debilidades del estudiante. La socialización de los resultados en todos los departamentos, con el objetivo de socializar los problemas y de lograr un acercamiento inicial en el trabajo interdisciplinario que posteriormente se realice en la escuela con el vocabulario.

En los departamentos de Ciencia Exactas y Ciencia Naturales se debe diagnosticar teniendo en cuenta las peculiaridades específicas de las asignaturas que lo integran y, tener presente, en las respuestas el grado de precisión en el empleo del vocabulario propio de los términos específicos que forman parte del sistema de conocimientos de las asignaturas.

Es necesario velar por la interpretación que realiza el estudiante en las preguntas donde debe ser preciso y detallado en las operaciones realizadas y, si ciertamente ha respondido con calidad de acuerdo con el objetivo que se pretende alcanzar.

2- Selección de las lecturas de los textos en séptimo grado. Propuesta de ejercicios.

“Leer, escribir, como escuchar y hablar –dice Goodman- son procesos psicolingüísticos porque en ellos tienen lugar transacciones entre pensamiento y lenguaje, estos procesos son sociales porque son utilizados por las personas para comunicarse, la lectura, como el habla son formas alternativas de comunicación y aprendizajes humanos” [8]

La anterior definición conduce a las siguientes reflexiones:

- La lectura es un proceso de construcción de significados, durante el cual se produce una activa relación entre el que lee y el texto que enfrenta.

[8] GOODMAN, K.: La lectura: un proceso de construcción de significados. Editorial Trillas. México, 1982. Pág. 18.

- El lector es eminentemente activo: construye el significado interactuando con el texto.
- Al escribir, los estudiantes requieren un mayor número de vocablos para expresar la misma idea.
- Escuchar y hablar como formas de comunicación necesitan de un adiestramiento para dicho perfil, porque la captación de significados y su empleo con precisión, claridad y corrección, contribuyen a educar el uso y empleo del lenguaje como expresión del pensamiento.

Leer es el arte de decodificar para comprender lo escrito y enriquecer la obra con la multiplicidad de interpretaciones y asociaciones que se derivan del lector.

Por eso la lectura abre un mundo infinito, capacita al lector en un sinfín de temas y le va configurando un dominio de la lengua más pleno, que permite acceder a niveles de pensamiento cada vez mayores y de variada estirpe.

La ejercitación de la lectura afina la percepción y uso del vocabulario y de los recursos gramaticales y otros, propios de la lengua. Por ejemplo, apreciar la fuerza de una sílaba por la tilde en ella, pero igualmente apreciar la fuerza de otras sílabas que no la llevan; ponderar sustantivos, verbos, adjetivos y otras partes de la oración; evaluar la expresividad manifiesta en los signos de puntuación, la curva de entonación que provoca cada oración.

Por eso, los buenos lectores siempre se distinguen en un grupo: saben expresarse con claridad, son ingeniosos en sus comentarios y exposiciones, recrean la palabra. Para ellos el conocimiento no es un muro impenetrable.

El texto contiene recursos pedagógicos destinados a hacer la información accesible, clara y organizada en función del aprendizaje y del autoaprendizaje.

Un texto falto de originalidad al ser dogmático y autoritario aburre y entorpece el aprendizaje.

Cuando el texto posee un estilo coloquial, favorece la relación dialógica, promueve la participación del sujeto, es claro y sencillo y está dotado de una gran belleza expresiva. Es un texto capaz de lograr el proceso de comunicación, y permite estrechar la relación entre el lector y el texto.

El texto también debe proporcionar una mayor implicación del estudiante con el contenido del tema tratado.

El profesor aprovechará el texto para educar al estudiante en la obtención de significados y en aprovechar los mismos para que la forma sea otra alternativa en el aprendizaje.

La Pedagogía y en especial la Didáctica nos brindan la posibilidad de enseñar a aprender. El saber, *per se*, no tiene sentido, si no es significativo; el sentir placer por lo que se hace, educa al ser humano.

- ¿Por qué el aprendizaje se ha convertido en algo poco atractivo para los estudiantes?.

- ¿Qué podemos hacer para educar al estudiante?.

Educar al estudiante requiere intención y entusiasmo. Pero también una plataforma donde estén presentes el reconocimiento individual y el colectivo por la construcción de significados, compartir los logros y generar alternativas creadoras en el aprendizaje.

Lo ideal sería trabajar con el estudiante para que esté en condiciones de preguntarse cuándo y por qué siente placer. Entre sus respuestas podrían estar las siguientes:

- Al entusiasmarse por las tareas.
- Al valorar la utilidad de lo aprendido.
- Al reconocer sus progresos.
- Al tener capacidad para utilizar un amplio vocabulario y expresarse.
- Al ser reconocido entre los demás por alguna capacidad o conocimiento.
- Al poder disfrutar de la cultura en general.

Educar significa generar entusiasmo. Hacernos partícipes en cada una de las tareas que permitan la construcción del conocimiento con un pensamiento coherente donde los aspectos formales de lengua materna hayan recibido un tratamiento creativo que favorezcan generar nuevas preguntas, dar otras respuestas y ser original y consecuente con las formas utilizadas en el uso de su vocabulario.

Educar para el placer entraña la determinación de las carencias en lo individual, en el marco escolar y en lo grupal como escenarios de soluciones.

El estudiante siente responsabilidad en el aprendizaje cuando su compromiso en la construcción del conocimiento abre perspectivas en su desarrollo.

El profesor, debe determinar el vocabulario como aspecto común, que debe ser trabajado por todos, ya que todos utilizan la lengua materna como vehículo para la comunicación verbal de las ideas, conceptos, conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación.

¿A través de qué vías podría lograrse la interdisciplinariedad en el tratamiento metodológico en con el vocabulario?.

La materialización en la práctica de estas vías nos lleva a pensar que la lengua materna y el empleo es tarea de todos los profesores en los Departamentos. Elevar la profesionalidad en el trabajo permite perfeccionar ese valioso instrumento comunicativo.

¿Cómo podemos abordar el tratamiento del vocabulario en los contenidos de las diferentes asignaturas?

- ✍ Selección de la palabra en un texto cuyo significado no es conocido.
- ✍ Determinación la palabra dentro del contexto.
- ✍ Localización de otras acepciones de la palabra.
- ✍ Sustitución por palabras sinónimas, antónimas, parónimas y homónimas.
- ✍ Búsqueda de palabras compuestas y derivadas.
- ✍ Formación de familias de palabras.
- ✍ Búsqueda de polisemia
- ✍ Determinación de asociaciones en las palabras.

Empresa importante de los profesores en los Departamentos es incluir progresivamente el trabajo con el vocabulario de forma integradora. El fragmentar los contenidos impide al profesor lograr los puntos de encuentros viables y formar a un estudiante integralmente en el manejo de su lengua materna.

El estudiante aprenderá a operar con su lengua materna al determinar cómo cada disciplina incorpora nuevas significaciones y favorece con más soltura el desarrollo del contenido en un tema sugerido o seleccionado.

Se aprende hablar practicando la expresión oral, a escribir desarrollando la expresión escrita, a comprender un texto desentrañando el mensaje implícito o explícito, y a emplear las palabras se aprende poniéndose en contacto con esta y descubriendo el mensaje.

Las habilidades a desarrollar en los estudiantes deben ser, entre otras.

- Localizar el valor de una palabra atendiendo a su significación en un texto y un determinado contexto.
- Emplear una palabra en sus diferentes acepciones.
- Formar familias de palabras.
- Buscar sinónimos, antónimos, parónimos y homónimos.
- Sustituir en un texto una palabra por otras acepciones.
- Formar palabras compuestas y derivadas.

- Enriquecer la calidad de un texto sustituyendo una palabra por sus sinónimos.

- Usar con frecuencia distintos tipos de diccionarios.

- Corregir textos dados.

- Construir otros textos.

Estas habilidades contribuyen al tratamiento del vocabulario no sólo como un hecho privativo de la asignatura Español-Literatura, sino que el resto de las asignaturas pueden constatar lo valioso que es trabajar el contenido empleando el vocabulario de las diferentes disciplinas a través de la integración.

Cada asignatura deberá operacionalizar dichas habilidades centrando el trabajo en el sistema de conocimientos científicos y cotidianos que ella tiene como base del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los profesores en su preparación metodológica individual y colectiva deberán incluir el vocabulario común y diversificado de las asignaturas para orientar el estudio en tal sentido.

También el estudiante debe concebir la lengua materna como un elemento esencial y dentro de ella valorar progresivamente como el vocabulario es un elemento necesario y globalizador para la comprensión de los contenidos curriculares de las diferentes disciplinas.

Los hábitos y valores que se pretenden lograr en el trabajo con el vocabulario de forma interdisciplinaria son:

✍El respeto, el cuidado y la preservación de la lengua materna como vehículo en la comunicación de todas las disciplinas.

✍El empleo de un vocabulario cada vez más coherente en la transmisión de los contenidos.

✍El logro de un pensamiento cada vez más generalizado a la hora de utilizar la lengua materna como eje de integración en sus saberes.

✍El poder expresarse en forma oral o escrita con suficiencia, precisión y coherencia.

✍El descifrar el mensaje de los textos al recurrir a sus recursos personológicos y así poder manejar la lengua materna.

Es importante reparar en la palabra como unidad de contenido y forma. Es la unidad del nivel lexical semántico de la lengua que se realiza en el habla.

Es prudente recordar que cada palabra es portadora de un contenido y a la hora de abordar su estudio en las diferentes disciplinas se impone el atender al proceso de significación, pues relaciona la palabra con el concepto como reflejo

y generalización de los aspectos significativos captados por el sujeto y expresados con la palabra como unidad de la lengua.

El lenguaje como instrumento de comunicación tiene diferentes intenciones. Nuestro criterio es que el lenguaje de los textos devele, indique, explique, demuestre, signifique, relacione, recree, enriquezca y eduque al estudiante a quien va dirigido el tema.

La selección de textos narrativos con un estilo coloquial cercano a la expresión oral puede llegar mejor al estudiante. Un texto, donde la sencillez y la claridad expresiva fluya, permite apreciar la riqueza artística. El estudiante debe conocer otros textos no literarios para apreciar la cultura acumulada por la humanidad: políticos, históricos, científicos, entre otros. Así podrá utilizarlos como modelos a la hora de construir los propios.

Educar desde la forma significa que las ideas expresadas valgan por sí mismas, ganar en la calidad estética del discurso, convencer sin retórica, aprender con estilo personal. La forma constituye la expresión del contenido.

Por consiguiente, al estudiar la palabra, en su unidad de contenido y forma, el profesor en las diferentes disciplinas buscará la palabra para denominar con más precisión los contenidos y los conceptos.

La función de la educación, en cualquier sitio, es promover el aprendizaje. El aprendizaje tradicional arroja hasta el momento resultados poco productivos en el estudiante, es por ello que hoy se fundamenta la necesidad de un aprendizaje productivo, integral, reflexivo.

En el aprendizaje reflexivo podemos anticipar conocimientos de las experiencias y vivencias de los estudiantes y esa anticipación permite convertirla en instrumento de construcción personal y colectiva del estudiante.

Además se busca un aprendizaje que contribuya a desarrollar las habilidades para: leer, escribir, hablar y escuchar en correspondencia con su nivel de séptimo grado, es por eso, que el primer camino es ofrecer vías para el desarrollo de un sujeto activo y consciente en el aprendizaje.

La experiencia empírica de muchos profesores ha determinado que los estudiantes de séptimo grado llegan a la Secundaria Básica con un pobre nivel de desarrollo en las habilidades antes mencionadas, no comprenden bien las preguntas que se les hacen, sus prepuestas son muy poco precisas y detalladas, su vocabulario es limitado, entre otros problemas que conducen a situarlos en un nivel bajo para las exigencias del grado.

Al enfrentar al estudiante con los diversos textos los profesores tendrán en cuenta los recursos personológicos que este posee, por que es un ser activo que facilita su aprendizaje. Todos los textos utilizados en las diferentes disciplinas y otros empleados permiten trabajar el contenido y la significación de

la palabra resulta importante para despertar y mantener la atención de los estudiantes a quienes va dirigido.

En dependencia del contenido del tema a desarrollar se puede recurrir a una gran variedad de propuestas para que el estudiante inicie su entrenamiento en el manejo con el vocabulario:

- Relata experiencias sugeridas por el texto.
- Narra anécdotas relacionadas con el tema.
- Confecciona preguntas relacionadas con el tema.
- Construye imágenes gráficas que te sugieren el texto.
- Representa a través de un dibujo el tema.

Hay una variada gama de ejercicios que pueden ser utilizados para el trabajo con los textos de cada asignatura, en este trabajo mencionamos algunos, por su valor para el logro de las relaciones interdisciplinarias necesarias en el desarrollo de las habilidades referidas anteriormente.

- **Ejercicios de producción:**
- Construye tu propio texto.
- Identifica en tu comunidad formas relacionadas con el tema propuesto.
- Construye objetos, dibujos, utensilios, gráficos, árboles donde puedas colocar las palabras empleadas en los textos construidos.
- Construye tu propio diccionario del saber, relacionado con los conceptos estudiados en las diferentes disciplinas.
- Elabora breves párrafos sobre tu práctica y experiencia.
- **Ejercicios de reflexión**:
- Mi aprendizaje en el contexto.
- Análisis de mi aprendizaje antes y ahora.
- Análisis de las condiciones posibles de mi aprendizaje.
- Análisis de mi aprendizaje para la vida cotidiana y para aquellos con quienes me relaciono.
- Comparación de los diferentes momentos de mi aprendizaje.
- Empleo mis experiencias alcanzadas para relatar, dialogar y exponer sobre temas de interés general.

- **Ejercicios de invención:**

En este tipo de ejercicio el estudiante tiene la posibilidad sobre un tema dado imaginar opciones novedosas de empleo de palabras para transformar el contenido adquirido y elevarlo con originalidad y creatividad.

- Dado un determinado tema, imaginar cómo serán los adolescentes en el año 2010.

- Dado un determinado tema, imaginar cómo recordamos la historia de nuestra Patria a través de diferentes hechos, héroes.

- Dado un determinado tema, imaginar cómo proteger las condiciones ecológicas en nuestra comunidad.

- Dado un determinado tema, imaginar cómo sería el mundo sin petróleo, sin luz o sin los adelantos científico-técnicos.

- Dado un determinado tema, imaginar cómo podemos contribuir en los próximos diez años a la economía del país.

Muy lejos está el proceso que obedezca ciegamente a las normas establecidas sin tener presente a los verdaderos protagonistas del proceso inmersos en sus necesidades y sus posibilidades para resolverlas.

La comprensión del tema en cualquier disciplina comienza desde el propio contenido y para esto es importante educar al estudiante para la significación.

Los ejercicios tienen como objetivo que el estudiante una vez recibido los conceptos, reconozca las palabras empleadas con las que logró la significación desde la:

- Creación de árboles de conceptos donde aparezcan destacadas las palabras portadoras de significación.

- Relectura de un tema y emplear palabras que le permitan lograr otros puntos de vista.

- Pregunta dónde se empleen palabras para reconocer la significación.

- Los juegos de roles.

- Práctica de síntesis donde se emplee el menor número de palabras para referirse a un tema.

- Identificación de palabras contrarias a la hora de elaborar un concepto.

- **Ejercicios de expresión:**

Garantizan un verdadero diálogo cuando se expresa, se apropia y se comprende:

- Redacción de párrafos, cartas, resúmenes, entre otros.
- Elaboración de relatos o partes de estos relacionados con un tema.
- Extraer de un texto la idea central.
- Pintar ambientes, describir personajes, ilustrar un tema dado.
- Expresar oralmente sus ideas sobre los árboles de conceptos, recortes de prensa, sobre un tema dado, láminas, dibujos.
- Construir mi propio diccionario.

Todo los ejercicios antes mencionados pueden contribuir con la educación para la significación y el desarrollo de habilidades de lectura, escritura, expresión y producción. Este proceso con sentido, desarrolla protagonistas, sujetos que actúan y deciden, que buscan opciones y construyen.

3. **El tratamiento interdisciplinario con el vocabulario en los órganos colectivos:**

- **Claustrillo**
- **Colectivos de asignaturas**
- **Departamentos**

Estas estructuras organizacionales del trabajo metodológico deben centrar el análisis del vocabulario operacional interdisciplinario que servirá de guía para el trabajo en el sistema de ejercicios propuesto, es así que:

El Claustrillo debe lograr:

. Análisis de las propuestas de los estudiantes en relación con el vocabulario operacional.

. Revisión de libretas y muestreo de diferentes evaluaciones escritas.

. Valoración de los progresos alcanzados con el vocabulario.

. Propuestas desde cada asignatura de ejercicios para el trabajo con el vocabulario.

La Preparación metodológica individual y el colectivo de asignaturas:

Análisis de los programas de las diferentes asignaturas para la selección del vocabulario en cada unidad.

Búsqueda de un vocabulario entre las asignaturas caracterizado por ser: novedoso, operacional, incidental y científico.

Conformación de un vocabulario integrador.

. Proyectos de tareas interdisciplinarias, en la que los estudiantes tengan que integrar conocimientos.	Confección de nuevos ejercicios y adecuación de las propuestas por unidades de forma creativa.
. Determinación de dificultades para el perfeccionamiento del trabajo que se realiza.	Ejecución de los ejercicios. Análisis del criterio sobre los resultados alcanzados.

Cómo proceder en el Departamento de Humanidades.	**Departamento de Ciencias Exactas y Ciencias Naturales.**
Acciones: . Análisis del diagnóstico. . Selección de lecturas en los textos. . Propuesta de un vocabulario entre las asignaturas de séptimo grado caracterizado por ser: novedoso, operacional, intencional y científico. . Adecuación y ejecución de los ejercicios propuestos. . Evaluación de logros y dificultades. . Remodelación a partir de los logros y dificultades comunes.	**Acciones:** Análisis del diagnóstico de Español – Literatura y el propio diagnóstico. Búsqueda de fragmentos en diferentes textos. Propuesta de un vocabulario entre las asignaturas caracterizado por ser: novedoso, operacional, intencional y científico. Análisis de la significación adquirida por la palabra en los fragmentos de los textos y las lecturas seleccionadas. Adecuación de los ejercicios propuestos. Ejecución de los ejercicios propuestos buscando regularidades de empleo del vocabulario operacional interdisciplinario. Evaluación de logros y dificultades.

El trabajo con el vocabulario en el quehacer de la labor pedagógica en el proceso docente educativo puede enriquecerse:

Con el profesor:

El profesor debe ser capaz de llegar al estudiante, para que este aprenda, ello se logra cuando su maestría pedagógica lo ayuda a encontrar el camino. El profesor debe tener como premisa al estudiante a quien va dirigido el contenido,

este es el dato de la realidad y, por tanto, será sujeto a cambios, rico en sugerencias y en caminos de interpretación y profundización; así como la opinión sobre el aprendizaje y la concepción que asume. Por consiguiente, el sujeto es más abierto, flexible y creativo y en este intercambio crece profesionalmente el profesor y se beneficia el estudiante. Igualmente, facilita la construcción de conocimientos al permitir la reflexión, el intercambio y la experiencia ajena.

Con el grupo:

El grupo existe siempre, ya sea dentro del aula, en la familia, en la comunidad incluso entre seres que viven distantes unos de otros.

El grupo es una fuente que proporciona conocimientos si es bien dirigido. Proponer un tema y sus requisitos y esperar toda la información necesaria. Es prudente proporcionar el contacto entre estos sujetos en su comunicación, explicar la importancia de la fluidez y la elegancia en las palabras y expresiones a emplear.

Con el propio sujeto:

Tenemos como un elemento a nuestro favor que al adolescente le gusta redescubrirse, ponerse metas superiores en su vida, pero también siente tropiezos y es en este proceso de autoestimación en dependencia donde el profesor presta atención dentro de la diversidad a esta parte de la individualización del estudiante y es encontrarse consigo mismo.

Educar en el aprendizaje consigo mismo en el estudiante es elevarle la autoestima, la creatividad, la originalidad, la valoración de sus propios conocimientos. Es formar un sujeto capaz y competente.

Con el contexto:

Lograr que el estudiante se relacione con el contexto interrogándolo, modificándolo, es una forma de concreción del aprendizaje. Así al educar al estudiante lo ponemos al servicio de la vida.

En el contexto están en primer lugar los otros sujetos con quienes interactúa, otros textos, espacios, objetos, historia y cultura.

Todo esto permite al estudiante enriquecer sus saberes y poder engrandecer su vocabulario tomando de diferentes contextos la palabra que le permite arribar mejor a una determinada denominación conceptual.

El contexto puede servir para educar si es bien aprovechado.

4. Evaluación del aprendizaje del vocabulario.

El estudiante en todas las asignaturas debe lograr dar respuestas precisas y detalladas a la hora de abordar los contenidos del grado.

El empleo de un vocabulario operacional en su respuesta se evidencia:

- Al hacer un uso adecuado del vocabulario de las asignaturas con términos científicos que avalen la competitividad y efectividad en la comprensión del contenido.

- Al emplear en sus respuestas un vocabulario rico, preciso y fluido.

Además el dominio de un vocabulario acorde con su nivel, séptimo grado, queda demostrado cuando el estudiante al estructurar sus ideas utilice diferentes formas elocutivas con la corrección y elegancia requerida en su comunicación oral y escrita. Debe evidenciar soltura y flexibilidad.

La exigencia y sistematicidad del profesor en el trabajo interdisciplinario con el vocabulario consiste en dar a conocer a sus estudiantes los avances alcanzados en relación su diagnóstico inicial.

Al evaluar el contenido un aspecto a tener en cuenta es el dominio, la coherencia, la precisión y la suficiencia en las respuestas, sean orales o escritas, con un vocabulario operacional acorde a su nivel. La puntuación que se le otorgue debe contemplar las formas de expresión empleadas y su corrección.

La evaluación sistemática puede contribuir a elevar la calidad en el proceso de evaluación pues es una brújula de aciertos y desaciertos para el estudiante y para el profesor.

El criterio del profesor puede enriquecerse al tener en cuenta el vocabulario aprendido por sus estudiantes. Sugerencias de formas en que puede medirse, entre otras pueden ser:

- Árboles de vocabularios en el aula, donde aparezcan los conceptos estudiados y la identificación de su relación con otras asignaturas.

- Confección de un vocabulario personal en sus cuadernos.

- Construcción de acrósticos, sopas de palabras donde se evidencie el encuentro de las diferentes asignaturas en su relación interdisciplinaria.

- Dado un texto breve: construir otros textos donde puedan sustituir palabras dadas o incorporar otras nuevas.

- Estas u otras sugerencias tienen como finalidad reforzar en el estudiante una de las funciones de la evaluación que es la educativa. Un entrenamiento previo

en tareas escolares y extraescolares garantiza confianza y seguridad en el manejo del vocabulario como un aspecto esencial en la lengua materna.

Podemos concluir que la efectividad de esta propuesta metodológica alternativa con el vocabulario entre las asignaturas de séptimo grado adquiere la verdadera dimensión en las hábiles manos de los profesores, pues les permite redimensionar la práctica desde una óptica científico - investigativa para lograr un proyecto educativo donde la escuela debe proponer y aplicar creadoramente sus experiencias en correspondencia con sus condiciones concretas.

CONCLUSIONES

Con el dominio y uso del vocabulario el hombre ha logrado la capacidad de conceptualizar la realidad y su reproducción a un nivel productivo también, le ha permitido la apropiación de lo más significativo de su entorno y exteriorización en sus saberes.

Un reto para todos en la actualidad es cuidar, preservar y proteger el vocabulario como un aspecto de vital importancia para la lengua materna porque que vivimos en una era marcada por las siglas y otras formas de comunicación que minimizan la prioridad de este entre y para los hombres.

Un vocabulario enseñado sobre la base de factores cognitivos, afectivos, motivacionales y conductuales contribuye a formar una personalidad receptiva en el aprendizaje de su lengua materna.

La enseñanza y el aprendizaje del vocabulario con un enfoque interdisciplinario permite formar con integralidad al sujeto en sus saberes, pues podrá tener un cuadro concreto y generalizado de la realidad y no fragmentado desde las asignaturas curriculares.

El profesor de séptimo grado tiene en las manos una alternativa de trabajo metodológico con el vocabulario en la que deviene en eje transversal caracterizada por:

- La contribución de aunar los saberes de forma concreta y generalizadora sin que la identidad de cada asignatura se pierda.

- La posibilidad de aprovechar los ejercicios propuestos con libertad de adecuarlos a las condiciones concretas de los estudiantes.

- La alternativa de formar un estudiante capaz de construir los conocimientos con un vocabulario original, flexible y creativo en todas las asignaturas de los actuales programas en Secundaria Básica.

Bibliografía

1. ADDINE FERNÁNDEZ, F. y OTROS: (1988): "Materiales docentes acerca de la Metodología de la Enseñanza de la Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

2. ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. y OTROS (1990): "Diseño curricular en la Educación Superior". Curso Precongreso Pedagogía '90. Palacio de las Convenciones. La Habana.

3. ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1996): “Hacia una escuela de excelencia. Editorial Academia. La Habana.

4. BABANSKI, YU. K. (1982): "Optimización del proceso de enseñanza". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

5. CASARES, JULIO.(1958): “Diccionario etimológico de la lengua materna”. Editorial Gustavo Gili, S.A. Barcelona. España.

6. COLECTIVO DE AUTORES.(1981): "Pedagogía". Editorial de libros para la Educación. Ciudad de la Habana.

7. COLECTIVO DE AUTORES.(1994): "Trabajo pedagógico en las organizaciones magisteriales". PUE – TED. Santiago de Chile.

8. COLECTIVO DE AUTORES.(1996): "Las relaciones interdisciplinarias". Revista Latinoamericana de innovaciones educativas. Año VII. No. 22. Argentina.P85-96.

9. CONTRERAS DOMINGO, J. (1990): "Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica". Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. Ediciones AKAL, S.A. Málaga.

10. DANILOV M. A. Y M. N. SKATKIN (1980): "Didáctica de la escuela media". Editorial Libros para la Educación. La Habana. Páginas 37-52, 195, 203.

11. DÍAZ BARRIGA, A. (1988): "Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio". Ediciones Nuevomar S. A. de C. V. México D.F.

12. DICCIONARIO ETIMOLÓGICO ESPAÑOL E HISPÁNICO . (1954): Vicente García de Diego. Editorial S.A. E. T. A. Madrid.

13. DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (1984): S/E. Madrid.

14. DUBSKY JOSEF. (1974): “Introducción a la estilística de la lengua”. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

15. FARIÑAS, LEON GLORIA (1995) Maestro una estrategia para la enseñanza. Editorial Academia, La Habana.

16. FRANCISCO GUTIERRES P Y DANIEL PRIETO CASTILLO (1992) “¿Qué significa aprender”. Material Impreso. Santo Domingo

17. FRAGA DE CABRERA, LUCÍA. (1994): “La comprensión lingüística de estructuras gramaticales del español”. Serie de investigaciones educativas. Universidad Experimental Libertador. Caracas. Venezuela.

18. FIGUEROA ESTEVA MAX. (1980): “Principios de la organización del lenguaje. Estudio liminal. Editorial Academia. La Habana. Cuba.

19. FIALLO, RODRIGUEZ J. (1982): Los métodos fundamentales en la enseñanza de la Física. Revista Educación. Cuba No.12 Abril-junio, página 8.

20. FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994): "Tareas de la profesión de enseñar". Siglo Veintiuno de España Editores. Madrid. Pág. 168

21. FERNÁNDEZ, PEREZ MIGUEL.(1994). “La interdisciplinariedad y la trasdisciplinariedad. Material impreso.

22. ________________________. (1991): " La profesionalización del docente. Ediciones Anaya. Madrid.

23. GOODMAN, KENNITH (19829. La lectura: un proceso de construcción de significados. Méjico, página 40

24. HERRERO MAYOR, A. (1955): “Lengua y gramática”. Editorial Fides. Buenos Aires. Argentina.

25. JARA, HOLLIDAY OSCAR (1994). Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica. San José, C.R: Centro de Estudios y Publicaciones, Alforja

26. LABARRERE REYES, G. Y G. VALDIVIA PAIROL. (1989): "Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Página 138.

27. MAÑALICH SUÁREZ, ROSARIO. (1997): “Interdisciplinariedad y didáctica: vías para la transformación del desempeño profesional de los docentes de humanidades”. Material impreso. ISPEJV.

28. PARRA VIGO, I. (1997): "La enseñanza centrada en el estudiante, una vía para la profesionalización del maestro en formación". Tesis en opción al título académico de Master en Educación. ISPEJV. La Habana.

29. PERERA CUMERNA, F.: La formación interdisciplinaria del profesor de Ciencias: un ejemplo en la enseñanza de la Física. Tesis de aspirantura al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, 2000.

30. SÁLAMO SOBRADO, I.: El vocabulario: un reto para la interdisciplinariedad en el 7mo. Grado de la Secundaria Básica. Tesis presentada en opción al Título Académico de Master en Educación. La Habana, 1999.

31. TEUN A, VAN DIJK. (1989) "La ciencia del texto." Editorial PAIDÓS , BARCELONA, pp (41-42).

32. VARCÁRCEL IZQUIERDO, N.: Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de ciencias de la enseñanza media. Resumen de la Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, 1998.

33. VICENT DE CAMILO M. Y OTROS.(1994): "Los ejes temáticos transversales en el nuevo curriculum". Periódico "Plan decenal de educación". Santo Domingo.

34. VIGOTSKI, L. (1982): "Pensamiento y lenguaje". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

35. ______________________. (1987): "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". Editorial Científico Técnica. La Habana.

36. ______________________. (1988): "Interacción entre la enseñanza y el desarrollo". Selección de lecturas de Psicología de las Edades I. Tomo III. ENPES. La Habana.

CAPÍTULO 16. EL TRABAJO METODOLÓGICO EN LA ESCUELA CUBANA. UNA PERSPECTIVA ACTUAL.

Autor: DrC. Gilberto García Batista.

"La formación ideológica está muy relacionada con la metodología"[1]

Dentro de la optimización del proceso docente - educativo, el trabajo metodológico constituye la vía principal para la preparación de los docentes con vistas a lograr la concreción del sistema de influencias que permiten dar cumplimiento a las direcciones principales del trabajo educacional así como a las prioridades de cada enseñanza.

Para lograr una adecuada aplicación de las indicaciones contenidas en los documentos elaborados sobre el trabajo metodológico, entre los que se encuentra la Res. 85/99, resulta necesario sistematizar diversas ideas y experiencias acumuladas acerca de la concepción del trabajo metodológico, sus tipos y formas de realización, encaminados a alcanzar mayor efectividad en la preparación de los docentes.

Aunque se han logrado avances, aún en las visitas de inspección y entrenamiento metodológico conjunto realizadas se manifiestan insuficiencias en el trabajo metodológico entre las que se encuentran:

✍Dificultades en el carácter sistémico de las diferentes tipos de actividades planificadas.

✍Falta de concreción del trabajo metodológico interdisciplinario en las diferentes instancias, hasta el departamento docente en la escuela,.

✍No siempre se hace una aplicación adecuada de los diferentes tipos y formas de trabajo metodológico.

✍No se logra suficiente concreción del trabajo político - ideológico en los planes de clases controlados.

✍Insuficiente efectividad e incumplimientos del sistema de control planificado a las actividades docentes.

En la misma medida en que se fortalezca la unidad de acción en los distintos niveles de dirección, la organización y desarrollo del trabajo metodológico permitirá dar respuestas cada vez más eficientes. Toda labor que se desarrolle

---

[1] CASTRO RUZ, F.: Intervención en la Reunión del Consejo de Dirección del Ministerio de Educación. 7 de Agosto de 1970. La Habana.

en estas instancias debe ir encaminada a perfeccionar el trabajo en la escuela de manera que las influencias que se ejerzan en la formación de los alumnos, logren la preparación integral necesaria para actuar con un enfoque transformador en las condiciones actuales de nuestra sociedad socialista.

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL TRABAJO METODOLOGICO.

El trabajo metodológico es el sistema de actividades que de forma permanente se ejecuta con y por los docentes en los diferentes niveles de educación para garantizar las transformaciones dirigidas a la ejecución eficiente del proceso docente educativo, y que, en combinación con las diferentes formas de superación profesional y potgraduada, permiten alcanzar la idoneidad de los cuadros y del personal docente Se diseña en cada escuela en correspondencia con el diagnóstico realizado.

El trabajo metodológico debe constituir la vía principal en la preparación de los docentes para lograr que puedan concretarse de forma integral el sistema de influencias que ejercen en la formación de los estudiantes para dar cumplimiento a las direcciones principales del trabajo educacional y las prioridades de cada enseñanza.

El objetivo esencial del trabajo metodológico es la elevación del nivel político - ideológico, científico teórico y pedagógico del personal docente con vistas a la optimización del proceso docente educativo en las diferentes instancias y niveles de enseñanza.

Entre los criterios esenciales a tener en cuenta para lograr una adecuada concepción del trabajo metodológico tenemos:

- Establecimiento de prioridades partiendo de las más generales hasta las más específicas.

- Carácter diferenciado y concreto del contenido en función de los problemas y necesidades de cada instancia y grupo de docentes.

- Combinación racional de los elementos filosóficos, políticos, científico-teóricos y pedagógicos en el contenido del trabajo.

- Carácter sistémico, teniendo en cuenta la función rectora de los objetivos, al vincular diferentes niveles organizativos y tipos de actividades.

En el trabajo metodológico es necesario atender a dos direcciones fundamentales partiendo del contenido y los objetivos: el **trabajo docente - metodológico** y el **científico - metodológico**.

El trabajo docente- metodológico garantiza el perfeccionamiento de la actividad docente - educativa mediante la utilización de los contenidos más actualizados de las ciencias pedagógicas y las ciencias particulares correspondientes.

Las tareas del trabajo docente - metodológico son:

- Buscar las mejores vías y modos del trabajo educativo con el fin de alcanzar en los estudiantes los objetivos formativos propuestos.

- Determinar el contenido de las diferentes formas organizativas del proceso docente - educativo.

- Recomendar la lógica del desarrollo de los contenidos por clases, a partir de la cual el docente puede elaborar su plan de clase.

- Estimular la iniciativa y la creatividad de cada docente.

- Propiciar el intercambio de experiencias generalizando las mejores, que deben quedar recogidas en la preparación de la asignatura.

- Establecer las orientaciones metodológicas específicas para el trabajo independiente de los estudiantes, los trabajos investigativos y otros tipos de actividades.

- Analizar, elaborar y determinar el sistema de control y evaluación del aprendizaje.

- Perfeccionar y elaborar los medios de enseñanza y las indicaciones para su utilización.

- Analizar la calidad de las clases y realizar los balances metodológicos para valorar la efectividad del trabajo realizado.

La preparación metodológica en la escuela es el sistema de actividades que garantiza la preparación pedagógica del colectivo para el desarrollo óptimo del proceso docente educativo. El enfoque integral de la preparación metodológica permite concretar el trabajo docente - metodológico al garantizar la elevación del nivel político - ideológico, científico y pedagógico de cada docente, lo que se concreta en la preparación y desarrollo de la clase.

Cuando esta actividad se planifica, organiza, ejecuta y controla acertadamente, los resultados mejoran, pues los maestros y profesores van perfeccionando su trabajo, lo que se demuestra en la práctica cuando los alumnos logran un aprendizaje de mayor calidad.

El trabajo científico - metodológico se refiere a la aplicación creadora de los resultados de las investigaciones pedagógicas a la solución de problemas del

proceso docente - educativo, y a la búsqueda por vía metodológica de las respuestas a los problemas científicos planteados.

Las tareas principales del trabajo científico – metodológico son:

- Organizar el trabajo de desarrollo del colectivo con vistas a perfeccionar la acción educativa.

- Perfeccionar los planes y programas de estudio de manera que se realicen propuestas sustentadas científicamente.

- Investigar sobre problemas que tienen que ver con la didáctica y elaborar las tareas para la introducción de los resultados en el proceso docente - educativo.

- Estudiar y recomendar métodos científicamente fundamentados para elevar la efectividad del proceso formativo de los estudiantes.

- Estudiar las experiencias de organización y realización del proceso docente - educativo tanto en el territorio como en el país y hacer las recomendaciones correspondientes.

En la práctica no existe una barrera rígida entre las dos direcciones esbozadas, no obstante existen características particulares para identificar cada una de ellas.

TIPOS FUNDAMENTALES DE ACTIVIDADES METODOLÓGICAS.

¿Qué características tienen los tipos fundamentales de actividades metodológicas a desarrollar?

Reuniones metodológicas.

Es una actividad en la que a partir de uno de los problemas del trabajo metodológico, se valoran sus causas y posibles soluciones, fundamentando desde el punto de vista de la teoría y la práctica pedagógicas, las alternativas de solución a dicho problema: En la reunión metodológica se produce una comunicación directa y se promueve el debate para encontrar soluciones colectivas y consensuar el problema.

Las reuniones metodológicas son efectivas para abordar aspectos del contenido y la metodología de los programas de las diferentes asignaturas y disciplinas, con el propósito de elevar el nivel científico - teórico y práctico - metodológico del personal docente. También para el análisis de las experiencias obtenidas, así como los resultados en el control del proceso docente educativo. De la misma manera se pueden utilizar para el balance metodológico semestral y anual según se ha planificado.

Tal y como se plantea en la Resolución Ministerial 85/99 se desarrollarán directamente por los principales jefes en cada nivel. Es necesaria una profunda preparación en el contenido a tratar y planificar adecuadamente el tiempo de duración a fin de que no decaiga la atención de los participantes.

En las reuniones metodológicas se pueden presentar ponencias elaboradas sobre el tema previsto en torno a los cuales se debatirán y adoptarán acuerdos.

TEMAS PRINCIPALES QUE PUEDEN TRATARSE EN LAS REUNIONES METODOLOGICAS.

- Diagnóstico y dirección del aprendizaje.
- Dificultades del aprendizaje de los estudiantes en una o varias asignaturas
- Efectividad del trabajo metodológico realizado.
- Efectividad del trabajo ideopolítico y sus resultados.
- Perfeccionamiento del trabajo docente-educativo durante la enseñanza de las asignaturas
- Planificación, desarrollo y control del trabajo independiente de los estudiantes.
- Métodos más eficaces en el trabajo educativo.
- Perfeccionamiento de los medios de enseñanza.
- Planificación y organización de la evaluación del aprendizaje.
- Análisis de resultados evaluativos de un corte, período, semestre o curso.
- Funcionamiento del claustrillo o el ciclo.
- Resultados de visitas y otras formas de control utilizadas.

Clases metodológicas.

Constituyen un tipo de actividad esencial pues permiten presentar, explicar y valorar el tratamiento metodológico de una unidad del programa, en su totalidad o parcialmente, con vistas a preparar los objetivos, métodos, procedimientos, medios de enseñanza y evaluación del aprendizaje que se utilizará en el desarrollo de los contenidos seleccionados (conocimientos, habilidades, valores y normas de relación con el mundo) que permitan vincular la asignatura o conjunto de ellas a los principales problemas de la vida social. La tarea esencial consiste en analizar y aplicar con los maestros y profesores en colectivo, las formas más adecuadas que se pueden emplear para lograr una buena calidad en el proceso docente - educativo.

La finalidad de la clase metodológica es definir la concepción y enfoque científico, la intencionalidad política y el carácter formativo en general de una unidad o tema del programa, orientar el sistema de clases, así como los métodos y procedimientos más recomendables para el desarrollo de las clases, establecer los vínculos interdisciplinarios entre diversos contenidos, destacar los contenidos que pueden presentar mayores dificultades para la comprensión de los alumnos en función del diagnóstico elaborado, definir los medios convenientes como soporte material de los métodos a utilizar, orientar los distintas formas de evaluación del aprendizaje a aplicar, siempre teniendo en

cuenta el papel protagónico que juega el alumno en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

La preparación de la clase metodológica es una fase esencial a tener en cuenta, y debe estructurarse sobre la base del programa de la asignatura o asignaturas del departamento docente. No se realiza sobre un contenido tomado festinadamente, sino que se seleccionan, del programa, las unidades complejas, que requieren mayor cuidado y rigor en su preparación, o que pueda ofrecer dificultades para la asimilación de conocimientos, habilidades, así como la interiorización de los valores que deben desarrollarse a partir de un trabajo más interdisciplinario y cohesionado.

El conocimiento del programa debe abarcar más allá de los límites del grado que se trabaje, ya que este nivel de dominio permite mayor profundidad en el análisis y ofrece perspectivas para determinar las cuestiones a reforzar, de la misma manera propicia el establecimiento de los vínculos entre las asignaturas del departamento o ciclo.

La clase metodológica puede tratar de una unidad completa o una parte de ella, lo esencial es ilustrar con ejemplos los momentos o las partes fundamentales de algunas de las clases del sistema que se está analizando, donde se sugieren los mejores métodos, procedimientos y otros aspectos dentro del tratamiento metodológico correspondiente.

Las líneas fundamentales del tratamiento metodológico se llevan a la clase metodológica como proposiciones con una fundamentación pedagógica, que son enriquecidas a partir de la discusión colectiva y la toma de posición del que dirige la actividad.

En la fundamentación se explican detalladamente la necesidad de los métodos y procedimientos seleccionados (por qué estos y no otros), cómo aplicarlos y las ventajas que reporta el uso de los mismos para alcanzar los objetivos propuestos, por qué se proponen los medios seleccionados, cuáles se pueden elaborar en casos de que no existan, en qué momento utilizarlos y cómo hacerlos adecuadamente. De la misma manera se deben fundamentar las formas y tipos de evaluación a utilizar teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle productivamente.

La participación del colectivo de maestros y profesores (o cuadros) es fundamental. Para ello debe realizarse una preparación previa con suficiente antelación. Se debe realizar un intercambio profundo, analizar cada una de las cuestiones propuestas, pedir aclaraciones y elaborar de manera colectiva aquellas cuestiones que constituirán modos de actuación profesional que elevarán la efectividad del trabajo docente - educativo.

De este trabajo colectivo surge el tratamiento metodológico que se dará al sistema de clases que componen la unidad.

En la preparación de la clase metodológica hay que tener en cuenta como aspectos esenciales la definición de los objetivos, el análisis de las actividades que se desarrollarán, el aseguramiento de la preparación previa de los participantes y la elaboración del plan de la clase metodológica en particular. En este sentido no puede faltar en dicho plan:

- Objetivos a alcanzar (y su fundamentación a partir de los problemas que se han ido diagnosticando).
- Asignatura
- Horas clase de la unidad o grupos de clase que se seleccionan
- Análisis del sistema de objetivos formativos que se plantean para la unidad. Su derivación del grado y asignatura teniendo en cuenta el diagnóstico realizado.
- Esquema de contenido de cada clase de la unidad seleccionada con los objetivos a cumplir, los métodos, procedimientos, medios, evaluación en cada una de ella.
- Bibliografía para el profesor y para los alumnos realizando una valoración crítica de la misma.

A este plan se le puede adicionar el análisis del plan tipo de una de las clases de la unidad, y en ese caso, debe explicarse y discutirse en todas sus variantes, para dejar a la creatividad de cada maestro, profesor o cuadro la preparación particular de su clase. Debe tenerse claridad que un mismo asunto, con distintos grupos, puede traer planes diferentes.

Clases demostrativas.

Del sistema de clases analizadas en la clase metodológica se selecciona una para trabajarla como demostrativa, donde se pone en práctica el tratamiento metodológico discutido para la unidad en su conjunto y se demuestra cómo se comportan todas las proposiciones metodológicas hechas ante un grupo de alumnos.

Tiene como objetivo ejemplificar, materializar de forma concreta todas las recomendaciones planteadas, teniendo en cuenta la complejidad e importancia de dicha clase.

Entre los requisitos a tener en cuenta tenemos que se desarrolle con suficiente antelación a la realización de esa clase por todos los docentes y en un horario en que pueda participar la mayoría.

Al ser el asunto de la clase uno de los más complejos de la unidad, exige una preparación y análisis cuidadoso de todos los aspectos y acuerdos tomados en la clase metodológica que le precedió.

De la misma manera los medios de enseñanza que se utilicen deben ser los que están al alcance de todos los docentes.

En toda la preparación y desarrollo de la clase demostrativa deben evidenciarse habilidades en su planificación, sobre la base de los resultados de la Pedagogía Cubana y las exigencias de una clase que forme ideológicamente.

Tomando en cuenta la situación real de los departamentos que agrupan diversas asignaturas, se permite que el jefe de departamento, sin dejar de ejercer su dirección se auxilie de profesores principales para la ejecución de algunas clases metodológicas.

Las clases metodológicas permiten:

- Lograr mayor grado de generalización de las indicaciones a los docentes.
- Ampliar el contenido de las indicaciones en los aspectos relativos a la metodología de la enseñanza de las disciplinas y asignaturas.
- Aprovechar las capacidades del departamento al utilizar docentes de experiencia en la realización de estas clases.

Se pueden realizar tantas clases metodológicas como problemas y deficiencias sean encontradas en el proceso de enseñanza - aprendizaje y en el nivel alcanzado por los docentes en el desarrollo del trabajo metodológico.

La clase metodológica instructiva se estructura en introducción, desarrollo y conclusiones. La introducción posibilita comunicar los objetivos metodológicos, la importancia del tema y el problema conceptual seleccionado. Es conveniente, además explicar los métodos investigativos empleados por el ponente y la bibliografía utilizada, además debe lograrse la orientación profesional.

Clase abierta.

Es un control colectivo de los docentes de un departamento a uno de sus miembros durante el horario oficial de los estudiantes; está orientado a generalizar las experiencias más significativas, y comprobar cómo se cumple lo orientado en el trabajo metodológico.

Al realizar la observación de la clase, el colectivo orienta sus acciones al objetivo que se propuso comprobar en el plan metodológico y que han sido atendidos en las reuniones y clases metodológicas.

En el análisis y discusión de la clase abierta se valora el cumplimiento de cada una de sus partes fundamentales, centrando las valoraciones en los logros y las insuficiencias, de manera que al final se puedan establecer las principales generalizaciones.

Esta es una magnífica oportunidad para el análisis de las funciones educativas que se cumplen en la clase y para la generalización de las experiencias que se aplican en el trabajo político – ideológico y en la formación de valores.

LA PREPARACIÓN DE LA ASIGNATURA.

Entre las actividades que se realizan para dotar al docente de los elementos necesarios para desarrollar con efectividad su trabajo docente educativo en la escuela, un papel fundamental lo desempeña la preparación de la asignatura.

En la preparación de la asignatura debe ponerse de manifiesto el nivel de desarrollo alcanzado por el docente en las diferentes direcciones del trabajo metodológico - docente - metodológico y científico - metodológico.

La preparación de la asignatura se caracteriza por la planificación previa de las actividades y la autopreparación del docente; por su carácter individual y colectivo; y por sintetizar en ella las vías y los medios con los cuales se dará cumplimiento a los objetivos de la asignatura.

La autopreparación del docente constituye una actividad de suma importancia en la preparación de la asignatura. La autopreparación del docente tiene como propósito esencial asegurar la adecuada actualización y el nivel científico - técnico, político y pedagógico - metodológico del docente. En la autopreparación, como un tipo de actividad metodológica, el docente prepara todas las condiciones para la planificación a mediano y a largo plazos de la clase, lo que requiere de la profundización y sistematización en lo político - ideológico, los contenidos de la asignatura y los fundamentos metodológicos y pedagógicos de la dirección del proceso docente.

En la autopreparación del docente un aspecto importante lo constituye la preparación de la clase. Esta no puede convertirse en un esquema, debe ser un proceso creador donde se ponga de manifiesto toda la preparación científico - metodológica del docente y la aplicación contextualizada de estos conocimientos, a partir del diagnóstico.

En la autopreparación de la clase constituyen momentos esenciales el estudio previo y la preparación del plan de clase. El estudio previo del programa de la asignatura, de la ciencia que le sirve de base y de los fundamentos pedagógicos, psicológicos y metodológicos para la dirección del proceso docente- educativo. El análisis de las mejores experiencias le permitirá fortalecer y fundamentar los criterios acerca del enfoque metodológico de la clase. En la preparación de la clase el maestro debe precisar los objetivos, el tratamiento metodológico de los contenidos, los métodos, procedimientos y medios a utilizar, así como las formas de controlar y evaluar las diferentes actividades de los alumnos.

¿ Qué acciones incluye la preparación de la asignatura?

El estudio de los documentos normativos y metodológicos de la asignatura, las prioridades del nivel de enseñanza, la consulta de la bibliografía de la especialidad y/o grado y otros materiales complementarios, así como la actualización del diagnóstico de los estudiantes.

Este estudio permitirá tener una visión de conjunto del trabajo a desarrollar en la asignatura, el grado o año en cuestión, determinar aquellos aspectos del contenido con potencialidades para el tratamiento de la formación patriótica, política e ideológica, la formación de valores, la educación laboral y la salida de los programas directores, precisar los conceptos y habilidades que deben ser formados, desarrollados y consolidados mediante el tratamiento del contenido y seleccionar los métodos y medios a emplear.

La elaboración del sistema de clase de las asignatura o de parte de ella, concebida como la preparación de la asignatura, en su concreción práctica tiene tres fases fundamentales: dosificación del contenido por formas de enseñanza, análisis metodológico del sistema de clases de la unidad o de parte de ella y la preparación de las clases.

La dosificación del contenido y el análisis metodológico son fases que requieren de antelación suficiente en su realización y es el resultado del trabajo metodológico en los niveles de asignatura, grado y departamento.

En el análisis metodológico, el colectivo de docentes de una misma asignatura o el docente individualmente, en los casos de un solo maestro para el grado o año, valorará el sistema de clases de las unidades del programa, lo cual incluye la formulación de los objetivos de la unidad, la selección del contenido a tratar, así como la valoración de las potencialidades del contenido para la formación integral del alumno; la precisión de las tareas fundamentales a desarrollar por el estudiante en la clase, la determinación de las vías y métodos a utilizar, para dar cumplimiento a los objetivos, las actividades de trabajo independiente y la concreción de las vías y formas de evaluación a emplear.

La planificación de la unidad debe realizarse con tiempo suficiente para posibilitar la elaboración de los planes de clase por los docentes. La preparación por unidades temáticas requiere de un análisis de la unidad y su contenido. En dependencia del número de horas, la asignatura podrá subdividirse en pequeñas unidades temáticas siempre y cuando se mantenga la coherencia y logicidad en el tratamiento de los contenidos, esto significa que la preparación de un sistema de clase no necesariamente abarca toda la unidad.

Por el carácter individual y colectivo del trabajo metodológico la preparación de la asignatura, en lo referido a su diseño, debe ser objeto de análisis y valoración entre los docentes.

COMPONENTES DE LA PREPARACIÓN DE LA ASIGNATURA.

Análisis metodológico.

? Dosificación del tiempo de la unidad.
? Determinación de los elementos básicos del contenido a abordar en cada clase.
? Diseño de las acciones para dar respuesta a los objetivos priorizados.
? Organización de los contenidos por formas de organización de la enseñanza.
? Métodos fundamentales a emplear.
? Medios de enseñanza a utilizar.
? Sistema de tareas docentes a desarrollar en la clase.
? Orientación y control del trabajo independiente.
? Sistema de evaluación de la unidad.

Plan de clase.

En el plan de clase se precisarán las acciones a desarrollar por el docente a partir de la situación concreta de su grupo, de las condiciones previas creadas por el docente en la asignatura y del nivel de conocimientos, habilidades, hábitos y valores de los estudiantes y se concretarán las acciones de consolidación necesarias como resultado de la valoración del docente acerca de la situación de su grupo.

A partir de la planificación de la unidad el maestro en su plan de clase precisará las acciones a desarrollar para dar cumplimiento a los objetivos de esta; aunque no en todos los casos será necesaria la formulación de los objetivos formativos para cada una de las clases, sí debe quedar precisada la intencionalidad política.

Es necesario precisar ¿Qué es una buena clase?

"***Aquella en que el maestro demuestra:***
Saber proyectar los objetivos de sus clases, a partir de la realidad de sus alumnos.
Un profundo dominio del contenido, y de los métodos de dirección del aprendizaje.
Un adecuado enfoque político e ideológico acorde con la política de nuestro Partido Comunista de Cuba.
Dominio de la planificación, orientación, control y evaluación del estudio individual de los estudiantes.
Cuando termina una clase el alumno debe saber y saber hacer:
Los conceptos esenciales recibidos, en correspondencia con los niveles de asimilación que fueron tratados.
Qué libro o libros tiene que estudiar.

Las tareas docentes que debe cumplir.
Los ejercicios que tendrá que resolver.
Los criterios y el momento en que el maestro se lo va a comprobar.
Cómo esta tarea va a influir en su evaluación" [2]

EL CONTROL DEL TRABAJO METODOLÓGICO.

El trabajo metodológico no es espontáneo; es una actividad planificada y dinámica y entre sus elementos predominantes se encuentran: el diagnóstico, la demostración, el debate científico y el control.

Las diferentes instancias en que se planifica organiza, y ejecuta el trabajo metodológico: Provincia, Municipio, escuela, departamento docente o ciclo; ISP, Facultad y Departamento, deben tener concebido el sistema de control de las diferentes formas que adopta el trabajo metodológico según los vínculos correspondientes.

El control es una función básica de todo ciclo o proceso e implica la comprobación de cómo se realiza lo planificado y organizado. En el caso del trabajo metodológico serán objeto de control los tipos esenciales de actividades que establece la Resolución 85/99.

En cada una de estas actividades se verificarán, según el caso, el cumplimiento de las líneas esenciales proyectadas para el trabajo metodológico sobre la base del diagnóstico realizado en cada caso, aunque siempre se analizarán las particularidades que deben tener el control de cada una de estas formas. Estas actividades se calificarán de acuerdo a lo normado en cada uno de los niveles correspondientes.

El control a las reuniones metodológicas.

El control de las reuniones metodológicas debe estar dirigido a:

- La preparación de la reunión de acuerdo con los objetivos previstos.

- La dirección de la actividad por parte del jefe de la instancia que corresponda.
- El logro de los objetivos propuestos.

El control de las clases metodológicas.

El control de las clases metodológicas debe fundamentarse en:

- Comprobar si los aspectos político - ideológicos y científico - metodológicos se abordan con comprometimiento, rigor y actualización.

[2] GÓMEZ GUTIÉRREZ, L. I.: Carta Circular 01/2000. MINED. La Habana, 22 de Junio del 2000. Pág. 1.

- Analizar si los objetivos de cada clase se corresponden con los objetivos y las líneas de trabajo metodológico del departamento o ciclo según el caso.

- Valorar el dominio por parte del que dirige la actividad del tipo de clase que ejecuta y si el desarrollo de la misma tiene la calidad requerida como actividad metodológica.

- Determinar el nivel de trabajo colectivo en el que intervienen los docentes y el dirigente de la clase metodológica.

- Analizar si la demostración, como método esencial o como procedimiento metodológico, permite transmitir los conocimientos y experiencias de forma asequible.

- Comprobar el cumplimiento de los objetivos para los que fue concebida.

El control de la clase abierta.

El control a este tipo de clase debe atender a:

- El sistema de trabajo metodológico.
- Que en la discusión de la clase se aborden todos los aspectos positivos que ha tenido la actividad que se observó.
- Que se precisen las deficiencias de orden político - ideológico, Que la selección de la clase forma parte de la concepción del técnico - científico y metodológico que se observarán en la clase.
- La participación activa de los docentes que visitarán la clase.
- La dirección de la discusión, por parte del jefe de la instancia y a su capacidad para saber determinar los aspectos positivos y negativos y para realizar las conclusiones y la evaluación de la clase.
- El carácter constructivo y educativo de la actividad.

El control a la preparación de la asignatura.

El control a la preparación de la asignatura debe contemplar el análisis de:

- El enfoque político ideológico y la búsqueda de la formación de los principales valores ciudadanos a través de los contenidos.
- El orden lógico y pedagógico de los contenidos de los sistemas de clase.
- La correspondencia entre los objetivos del programa y de cada tema y su lógica derivación.
- El rigor científico de los contenidos.
- El tratamiento metodológico propuesto para el desarrollo de los contenidos.
- El sistema de medios previstos.
- La orientación del estudio independiente de cada sistema de clases.
- El sistema de evaluación de la asignatura.

El control a las actividades docentes.

El control a las diferentes formas de organización del proceso docente es el elemento clave del control al trabajo metodológico, pues es allí donde se materializa todo el sistema. Para efectuar el control a las diferentes formas de organización del proceso docente se deben tener en cuenta:

- La efectividad que se logre en la integración de la proyección político - ideológica de los contenidos a desarrollar.
- Cómo se cumple los objetivos propuestos en su relación lógica con los contenidos precedentes.
- Si hay correspondencia entre los aspectos científicos técnicos y metodológicos.
- Si hay dominio de los contenidos.
- Si se logra establecer comunicación con el auditorio y se promueve la participación activa de los estudiantes.
- Si se logra la disciplina durante el tiempo que dure la actividad.
- Si se orienta y controla la actividad de estudio independiente.

El control al trabajo metodológico debe realizarse en sistema, donde cada uno de los tipos de actividades que se conformen, sean revisado atendiendo a su lógica concatenación, por evitar repeticiones u omisiones.

FUNCION DOCENTE METOLOGICA.

Una de las funciones del maestro es la DOCENTE METODOLOGICA. A partir de los resultados del Proyecto de Investigación del CEE del I.S.P. "E. José Varona" del Año 2000 las tareas a desarrollar son las siguientes:

"Diagnosticar integralmente el proceso pedagógico, así como otros componentes y agentes influyentes en él.

1.1 Planificar, organizar, ejecutar y controlar el proceso pedagógico tanto a nivel individual como grupal.

1.2 Diseñar el proceso pedagógico de modo tal que el desarrollo del mismo se formen conocimientos, habilidades, actitudes, sentimientos y valores en los educandos.

1.3 Elaborar las situaciones de aprendizaje para que los educandos desarrollen procesos metacognitivos y autorreguladores que propicien actitudes de reflexión, incondicionalidad, autonomía y responsabilidad.

1.4 Dirigir la formación patriótica, ciudadana y antimperialista de los educandos desde la propia actividad pedagógica y con el ejemplo personal.

1.5 Dominar, fundamentar y si es preciso transformar ,los objetivos y contenidos correspondientes al nivel en que trabaja y a las asignaturas que enseña.

1.6 Proyectar diferentes estrategias, métodos y técnicas que le permitan dirigir eficientemente las acciones específicas de las asignaturas incorporando los programas directores y el Programa Audiovisual para alcanzar los objetivos del grado y nivel.

1.7 Orientar el contenido de la enseñanza y el aprendizaje de modo que fomente una relación armónica entre el desarrollo de los procesos naturales y sociales para el desarrollo sostenible.

1.8 Elaborar programas dirigidos a atender de manera individual, las dificultades y potencialidades de los educandos y del grupo escolar.

1.9 Utilizar adecuadamente para el trabajo metodológico, los documentos normativos, metodológicos y organizativos del proceso pedagógico, así como otra bibliografía necesaria.

1.10 Coordinar y orientar el trabajo de la organización pioneril, y estudiantil de modo que se atienda la formación de valores patrióticos, políticos, éticos, estéticos y medioambientales y se estimule la práctica del ejercicio físico.

BIBLIOGRAFIA.

1-COLECTIVO DE AUTORES.: Consideraciones acerca de la primera etapa del desarrollo metodológico en las asignaturas. ISP “José Martí” Material Impreso. Camaguey, s/f.

2-COLECTIVO DE AUTORES.: El trabajo Metodológico, la preparación de la asignatura y el tratamiento metodológico general del contenido de la asignatura. Material impreso. ISP Camagüey. Camagüey , 1999.

3-FERREIRA A., V. BATISÓN.: El currículum como desafío institucional. Aportes teóricos prácticos. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 1996.

4-MES.: Resolución Ministerial 269/91. MES. Reglamento Docente Metodológico. La Habana, 1991.

5-MINED.: Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones provinciales y Municipales de Educación. Documentos Normativos y Metodológicos. Febrero de 1979. La Habana, 1979.

6-MINED.: Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones provinciales y Municipales de Educación. Documentos Normativos y Metodológicos. Febrero de 1981. La Habana, 1981.

7-MINED.: Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones provinciales y Municipales de Educación. Documentos Normativos y Metodológicos. Febrero de 1982. La Habana, 1982.

8-MINED.: Precisiones para el desarrollo del trabajo metodológico en el MINED. Resolución Ministerial 85/99. La Habana, 1999.

9-MORALES, R.: La inspección en la clase. Revista Eeducación. No. 32 Enero-Marzo 1979.

10-VECINO ALEGRET, F.: Algunas tendencias en el desarrollo de la educación Superior en Cuba. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1986.

Posibles anexos sobre la preparación de la asignatura y los aspectos a incluir en el tratamiento metodológico de la asignatura, a manera de ejemplo.

ANEXO 1

Semana N.	*Act. Doc.*	*Cont.*	*Form Org.*	*Tarea Doc.*	*Met. Ens.*	*Med. Ens.*	*OrienWInd*	*Evaluación*

ANEXO 2

PREPARACIÓN DE LA ASIGNATURA

ASIGNATURA

UNIDAD	***UNIDAD***	***UNIDAD***	***UNIDAD***
sist. de clas.	***sist. de clas.***	***sist. de clas.***	***sist. clas.***
1.	***1.***	***1.***	
2.		***2.***	
3.		***3.***	
		4.	
planes de clas.	***planes de clas.***	***planes de clas.***	***planes de clas.***

CAPÍTULO 17. ACERCA DEL TRABAJO METODOLÓGICO, LA CLASE, EL ENTRENAMIENTO METODOLÓGICO CONJUNTO Y LA ACTIVIDAD INDEPENDIENTE.

Autores: - Dr.C. José Carlos Pérez González.
- Dr.C. José González Cano.
- Lic. Ireida Pérez Fernández.

"El maestro debe más bien decir a sus discípulos haced lo que hago, que oid lo que digo".[1]

Hay verdades históricas que no por conocidas deben dejarse de reiterar. Tal es el caso del acceso masivo a la educación que posibilitó el triunfo de la Revolución el 1ro de enero de 1959 en Cuba.

Por primera vez en toda la historia de nuestra Patria, existió la posibilidad real de que todos los niños, jóvenes y adultos tuvieran acceso a la enseñanza. Esta masividad ha continuado siendo una de las principales conquistas de la Educación en la grandiosidad de la obra revolucionaria.

La aceptación de este reto planteó a la formación del personal docente 3 vías, hoy aún vigentes, y fundamento más que suficiente para comprender el por qué es necesario un trabajo metodológico sistemático y científico:

✍ La formación emergente y acelerada de maestros y profesores.

✍ La continuación de la formación regular de docentes a partir de la consolidación de los Institutos Superiores Pedagógicos.

✍ La utilización de la superación y recalificación para elevar el nivel científico – pedagógico del personal docente en ejercicio, titulado y no titulado.

Cabe preguntar entonces:

¿Qué tipo de docentes nos propusimos formar a pesar de tener diferentes y necesarias vías?

La respuesta a esta interrogante estaba en la fusión de la rica tradición pedagógica cubana con la esencia profundamente humana de la Revolución.

En dicha unidad se enlazan definiciones como la expresada por Félix Varela en el pasado siglo cuando dijo:

[1] DE LA LUZ Y CABALLERO, J.: Escritos educativos. Tomo II. Editorial Universidad de La Habana. La Habana, 1952. Pág. 580 – 581.

"Por buen maestro entendemos el que conoce a fondo y comunica con claridad la materia que enseña y tiene por su dignidad, decoro y juicio, un dulce imperio sobre el corazón de los alumnos" [2]

El trabajo metodológico ha continuado su desarrollo y se aprecia en nuestros docentes un conocimiento básico de sus métodos y formas de organización. Este grado de madurez alcanzado explica, entre otras cosas, por qué en las condiciones actuales del desarrollo educacional no es necesario la existencia de complejos y extensos Reglamentos para el Trabajo Metodológico y sí indicaciones o lineamientos de carácter general que posibilitan a los maestros y profesores una disminución considerable de documentos a controlar y llenar. De igual manera las orientaciones metodológicas publicadas para maestros y profesores en las diferentes asignaturas no constituyen documentos de obligatorio cumplimiento, sino sugerencias prácticas que los docentes pueden y deben aplicar de manera creadora, de acuerdo al diagnóstico de sus alumnos y las reales posibilidades con que cuenta su escuela, buscando siempre que la **clase** como unidad básica del proceso docente – educativo tenga la calidad y las exigencias que los tiempos modernos exigen, entendiéndose el **concepto de una buena clase** aquella en que el maestro demuestra:

- ***"Saber proyectar los objetivos de su clase, a partir de la realidad de sus alumnos.***
- ***Un profundo dominio del contenido, y de los métodos de dirección del aprendizaje.***
- ***Un adecuado enfoque político e ideológico acorde con la política de nuestro Partido.***
- ***Dominio de la planificación, orientación, control y evaluación del estudio individual de los estudiantes."*** [3]

De igual forma ha quedado claramente definido que cuando se termina una clase, el alumno debe saber y saber hacer:

- ***"Los conceptos esenciales recibidos, en correspondencia con los niveles de asimilación con que fueron tratados.***
- ***Qué libro o libros tiene que estudiar.***
- ***Las tareas docentes que debe cumplir.***
- ***Los ejercicios que tendrá que resolver.***
- ***Los criterios y el momento en que el maestro se los va a comprobar.***
- ***Cómo esta tarea va a influir en su evaluación."*** [4]

---

[2] VARELA, F.:

[3] GÓMEZ GUTIÉRREZ, L. I.: Carta Circular 01/2000. MINED. La Habana, 2000. Pág. 4.

[4] OB. CIT. Pág. 4.

Estos últimos aspectos constituyen fundamentos básicos de la concepción pedagógica correcta de la actividad independiente, de la cual ofreceremos algunas reflexiones más adelante.

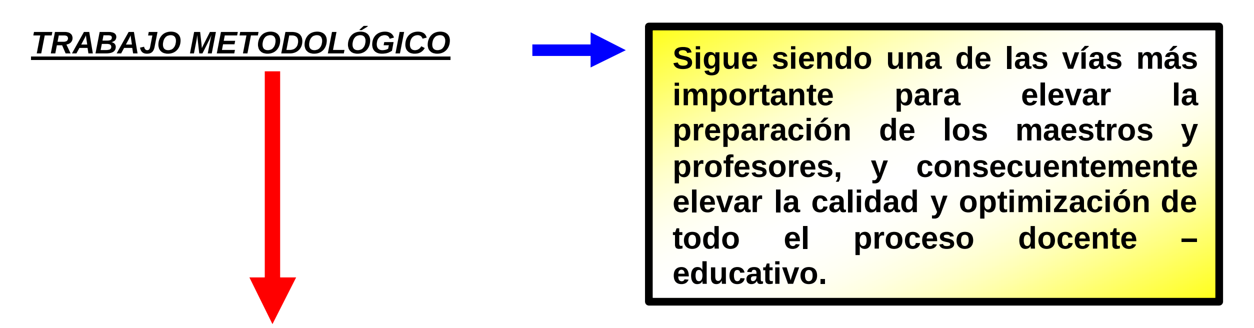
Sin embargo, los aspectos hasta aquí abordado nos sugieren las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo organizar y desarrollar el trabajo metodológico en correspondencia con este necesario estímulo a la creatividad y la iniciativa?

- ¿Cómo aprovechar más y mejor en función del trabajo metodológico y la superación los recursos de los ISP y el trabajo de los metodólogos, asesores y demás funcionarios técnicos docentes de los diferentes subsistemas?

- ¿Cómo podemos consolidar un armónico sistema de influencias en el maestro o profesor, por parte de los que le forman, superan, orientan y controlan en el trabajo diario?

  Las respuestas a estas interrogantes pueden ser encontradas en el siguiente esquema:



SE DESARROLLA SOBRE LA BASE DE:

- **Preparación sistemática y?o reuniones metodológicas.**
- **Realización de clases metodológicas y demostrativas.**
- **Realización de clases abiertas.**
- **Colectivos de asignaturas, departamentos, etc. con discusión de sistemas de clases, unidades, programas.**
- **Realización del Entrenamiento Metodológico Conjunto.**

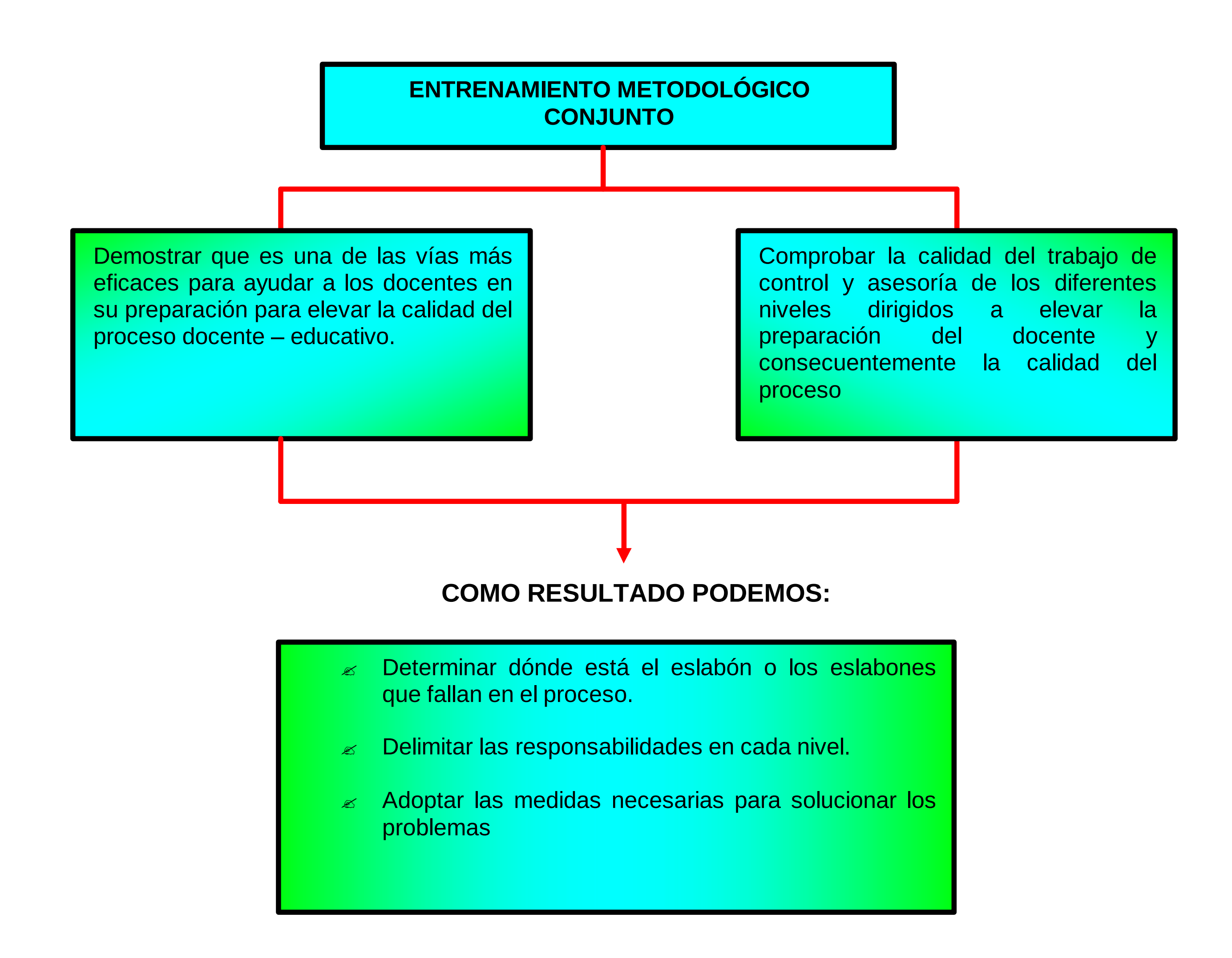
Entonces, **¿qué es el Entrenamiento Metodológico Conjunto?**

Es un método donde todos los participantes son sujetos activos del proceso de formación de sí mismo.

Si la función o tarea principal del maestro o profesor en un aula es **enseñar a aprender** a sus alumnos; la nuestra en el Instituto Superior Pedagógico o en cualquier nivel de educación: Ministerio, Provincia y/o Municipio es la de **enseñar a enseñar.**

El Entrenamiento Metodológico Conjunto como método científico de trabajo metodológico ha de cumplir con este objetivo supremo de **enseñar a enseñar** y no puede bajo ningún concepto concebirse como una actividad de inspección, aún cuando en su algoritmo de trabajo es imposible obviar el control y evaluación del desempeño de la capacidad de dirección de cuadros y personal docente.

Veamos entonces las vertientes principales del Entrenamiento Metodológico Conjunto:



Por tanto, el Entrenamiento Metodológico Conjunto ha de seguir un algoritmo de trabajo que aplicado consecuentemente, permite realizar una labor metodológica y de demostración mucho más acabada, aún cuando no llegue a ser perfecta.

El Entrenamiento Metodológico Conjunto cuenta con cuatro pasos fundamentales que a continuación señalamos y que no deben ser violentados, porque forman parte intrínseca del método. Su alteración origina que el mismo se desvirtúe y lejos de ayudar al profesor seleccionado provoque estados de ánimos desfavorables para la continuidad del trabajo en la Escuela.

ALGORITMO DE TRABAJO EN EL ENTRENAMIENTO METODOLÓGICO CONJUNTO:

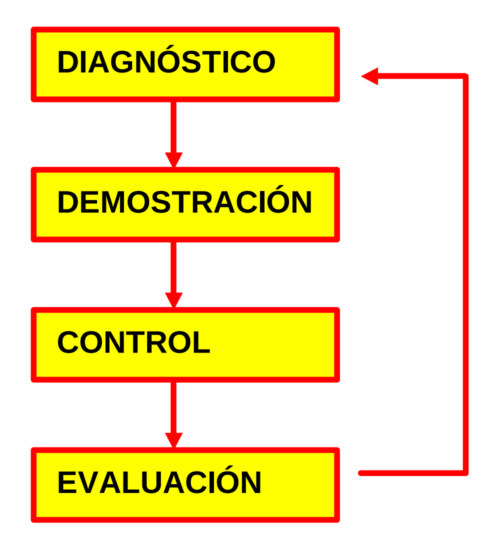
- **DIAGNÓSTICO:** Es uno de los pasos más importantes para poder trabajar con el método, pues en él se recoge toda la información que corresponda acerca de las características personales y técnicas del docente, de los estudiantes, desarrollo alcanzado en el departamento docente, en la asignatura, en la escuela, así como las principales limitaciones. Se comprueba el nivel de conocimientos que acerca del tema que se trabaja poseen los compañeros que participan en el entrenamiento.

- **DEMOSTRACIÓN**: En este paso el docente comienza a demostrar ante el colectivo los criterios tenidos en cuenta para planificar su clase o sistema de clases, empleando todos los medios a su alcance. En resumen, se hace la discusión metodológica de la clase. El entrenador podrá cuestionar, sugerir, evaluar alternativas, etc., de forma tal que demuestre que lo que está observando o se le informó está mal o bien y por qué. Ello exige una profunda preparación por parte de todos los participantes.

- **CONTROL**: Está presente desde que se inicia el EMC porque el método constituye un sistema en sí mismo, donde como función predominante está en poder establecer la correspondencia que existe entre la calidad del proceso que desarrollan los docentes y la calidad del trabajo metodológico que se desarrolla con los mismos.

- **EVALUACIÓN**: Se refiere a todos los aspectos. Parte de la autovaloración del propio docente y debe concluir con la proyección de las acciones que conlleven la solución del problema.

ENFOQUE SISTÉMICO DEL ENTRENAMIENTO METODOLÓGICO CONJUNTO:



SOLO PARA RECORDAR Y ESTAR MEJOR PREPARADOS:

REQUISITOS PARA LA PLANIFICACIÓN DE UNA UNIDAD:

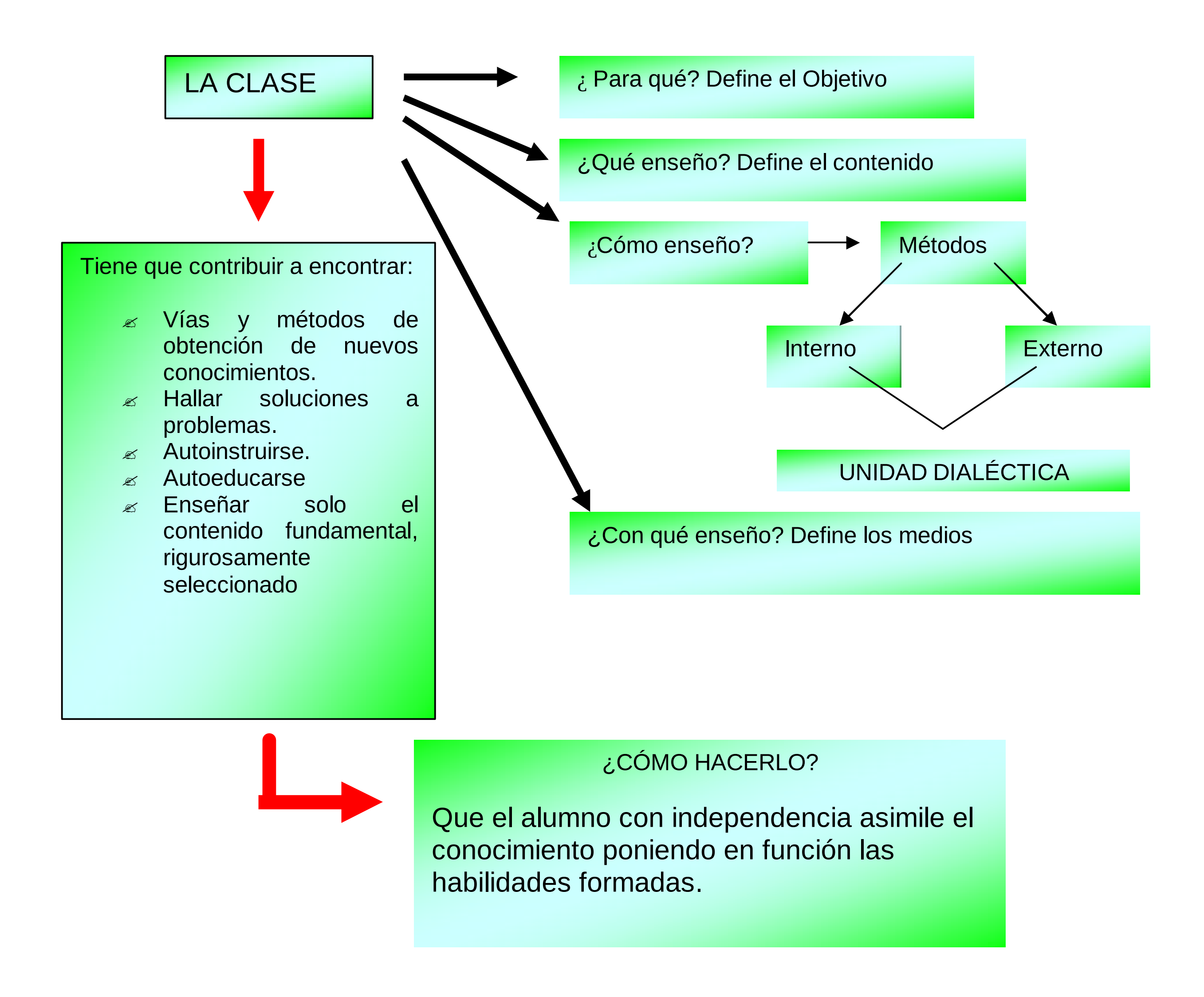
1. Análisis de los diferentes materiales docentes de la asignatura (Programa, libro de texto, orientaciones metodológicas, libros de consultas existente en la biblioteca del centro o fuera de este).

2. Análisis general del contenido de enseñanza de la unidad en función del logro de los objetivos.

3. Análisis de cómo el contenido de la unidad contribuye a la formación de cada idea rectora, teniendo en cuenta a su vez, a las que no contribuye.

4. Determinación de los conceptos principales y secundarios y de las habilidades en relación con cada una de las ideas rectoras.

5. Determinación de los conceptos y las habilidades antecedentes considerando los de grados y unidades anteriores.



ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DE LA CLASE

Las visitas que se han venido realizando, tanto en Entrenamientos Metodológicos Conjuntos como en Inspecciones, por las Direcciones Provincial y Municipal de Educación e Instituto Superior Pedagógico a los diferentes municipios y centros, indican que aún subsisten dificultades en la preparación y ejecución de las clases como célula fundamental del proceso docente – educativo.

Entre las regularidades más comunes observadas, se encuentran:

- Aún no se logra desde el contenido de enseñanza abordar los aspectos relacionados con el trabajo político ideológico y la formación de valores.

- ✍ No se aprecia el tratamiento rector de los programas directores y asignaturas priorizadas en la relación interdisciplinaria.

- ✍ Pobre motivación en las clases, lo que implica el no despertar interés en los estudiantes por la actividad docente.

- ✍ La selección de las actividades que realiza el profesor para dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje durante la clase no siempre presenta el nivel de complejidad y exigencia que los alumnos requieren de acuerdo con el grado y características de estos.

- ✍ No adecuada selección de los métodos de trabajo en correspondencia con el contenido objeto de estudio.

- ✍ No correspondencia entre objetivo, métodos y tipología de la clase.

- ✍ Deficiente trabajo con los sistemas de habilidades.

- ✍ Mala selección y uso indebido de los medios de enseñanza.

Resulta significativo que estas y otras dificultades encuentran su origen en un deficiente análisis de los sistemas de clases, como resultado de poca eficiencia en el trabajo metodológico, lo que de hecho origina problemas en la autopreparación individual de los profesores.

En el presente análisis trataremos de reflexionar acerca de la clase con un enfoque que en modo alguno debe esquematizarse, todo por el contrario permite el intercambio y aplicación de nuevas ideas y flexibiliza la creatividad en función del proceso docente –educativo.

Aspectos fundamentales a tener en cuenta en la valoración de la clase observada:

Durante la visita a clase el visitante debe tener presente algunas cuestiones relacionadas con esta, que a continuación recordamos.

Para considerar que un alumno, cualesquiera que sea el grado o nivel, se encuentra motivado es preciso que la dirección cognoscitiva que está siguiendo el profesor sea una fuente que a la vez que enriquezca, provoque una constante expectativa en el estudiante, al descubrir este qué le falta aún por saber en un tema dado. Por supuesto que esto comienza a lograrse desde el momento en que el profesor con la utilización de diferentes y variadas actividades hace que cada alumno haga suyo los objetivos propuestos para la clase, de ahí que desde el inicio y durante toda la clase sea necesario mantener con eficiencia la base orientadora de la actividad, la cual se irá materializando durante la ejecución de la misma en el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades, haciéndose

manifiesto al notarse un aumento del interés del alumno por conocer y saber sobre aspectos que se tratan en la clase. También se aprecia una dinámica participativa cargada de inquietudes cognoscitivas que demandan del profesor un orden creciente de actividades haciendo posible la fluidez en la relación profesor – alumno.

No menos importante resulta tener claro que todo concepto, específico o general, que se propone formar en una clase o sistema de clases, responde a vías de realización, que pueden ser deductiva o inductiva. Pero en ambos casos el concepto no se forma con independencia del desarrollo de habilidades de carácter intelectual que necesariamente tienen que darse en el ámbito de corteza cerebral, para poder definir que se ha producido aprendizaje. Conviene recordar en este aspecto que la formación de concepto encierra en si misma una habilidad intelectual y para la cual es necesario seguir un algoritmo de trabajo.

En el momento de visitar la clase lo más importante para los visitantes no puede ser el preciosismo de ver solamente si los objetivos están formulados en función de la habilidad. Lo básico, sería observar cómo cada habilidad intelectual se va integrando en un sistema de acciones y conocimientos en los estudiantes, que permita finalmente el cumplimiento de los objetivos y la adquisición total o parcial del concepto, según sea el caso, sin abandonar la concepción interdisciplinaria, y cómo desde el mismo contenido de enseñanza objeto de estudio tiene salida el trabajo político ideológico y la formación de valores, de tal manera que estos dos aspectos no sean el resultado de una falta de tratamiento metodológico que nos lleva a su abordaje desde posiciones poco convincentes en lo formativo y desarrollador.

Lógicamente, lo expresado hasta aquí tendrá mayor o menor éxito en la clase en la medida que el profesor vaya desarrollando el control sistemático para retroalimentarse y conocer si se va produciendo el avance deseado en el aprendizaje de los estudiantes. También conviene observar si los estudiantes van desarrollando su autocontrol, lo cual se puede apreciar en la calidad de sus preguntas o respuestas durante toda la clase, lo que sin dudas constituye también un buen indicador del estado motivacional en que se encuentra el escolar.

La valoración de la expresión oral y escrita del profesor visitado no puede ser vista al margen de la propia actividad y aunque para muchos esto es un elemento baladí, numerosos autores coinciden en que la forma de expresarse un docente en su clase, es un importante indicador del nivel de autopreparación que previo a la clase ha desarrollado el docente. Resulta entonces comprensible que el profesor que bien se autoprepara tendrá una mejor maestría pedagógica y fluidez en el proceso de comunicación con los estudiantes, pues domina mucho mejor el vocabulario general y específico de la asignatura.

Por otra parte la dinámica comunicativa que se sigue a lo largo de la clase permite valorar conscientemente el dominio que el educador tiene del contenido del material docente objeto de estudio, en estrecha relación con los objetivos que el

propio maestro se ha propuesto cumplimentar durante la actividad y la selección que ha realizado de los métodos y vías para lograr la asimilación de los conocimientos durante la dirección de la actividad cognoscitiva, dándose de esta forma la indisoluble unidad entre objetivos – contenidos y métodos.

Sólo podemos hablar de dominio del contenido cuando durante la clase:

- ✍ Se aborden los rasgos de esencias del contenido a enseñar.
- ✍ No se producen errores teórico - metodológicos y conceptuales.
- ✍ Se satisfacen las inquietudes y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- ✍ Se demuestra saber cómo abordar el contenido.
- ✍ Se aprecia durante toda la exposición que el profesor tuvo en cuenta los conceptos y habilidades antecedentes, que el alumno debe dominar de grados anteriores.
- ✍ Si desde el contenido de enseñanza se facilita la salida del trabajo político ideológico, formación de valores y programas directores.

Otro elemento, no menos importante, está en la utilización de los medios de enseñanza, los cuales deberán estar en correspondencia directa con los objetivos, contenidos y métodos que se van a emplear en la clase. No tendría valor alguno desde el punto de vista psicopedagógico y metodológico utilizar un medio de enseñanza por muy bonito que este sea, sin que se fundamente una correcta utilización; por tanto no puede perderse de vista que el medio seleccionado para que cumpla su función tiene que ser mostrado solo en el momento que es necesario en la clase como parte del propio proceso de dirección de la actividad cognoscitiva, guiada su observación y que sus dimensiones sean las suficientes para poder ser apreciado por los últimos estudiantes de la hilera final del aula o laboratorio.

La clase no podría ser eficiente si durante la misma no se vincula los contenidos de enseñanza con la vida, de ahí el observar la forma en que se hace, ya sea mediante preguntas, anécdotas, descripciones o actividad participativa y práctica.

Ahora bien, el cómo hacerlo es la premisa fundamental que debemos tener en consideración, pues nada se hace con vincular todo si ello no lleva implícito la demostración que permita desarrollar científica y objetivamente el contenido. Este aspecto en el plano educativo juega un papel fundamental en los estudiantes, pues sin la necesidad de falaces e innecesarios discursos o frases, se va formando en el estudiante las convicciones científico – ateístas. Este último elemento se hace corresponder intrínsecamente con el nivel alcanzado por el profesor en el vocabulario general y específico de la asignatura.

Toda clase transita por innumerables escollos que son propios del proceso de enseñanza – aprendizaje, de ahí que la clase se piense y prepara por igual para todos los estudiantes, siempre tomando como indicador la media del grupo y el diagnóstico fino que tenemos de cada alumno, pero si en el momento de impartirla lo hacemos de forma general, sin particularizar y tener en cuenta la caracterización de cada estudiante, nuestra preparación no ha sido eficiente, por tanto, se impone durante el desarrollo de la misma la atención diferenciada individual. Esto en modo alguno significa caminar por los puestos de trabajo de los escolares, si se hace así, solo hemos caminado.

La atención diferenciada se aprecia cuando el profesor promueve actividades diferentes para uno o más alumnos, tiene en cuenta la forma de aprendizaje que estos poseen y sitúa tareas docentes en la clase o extraclase acorde con las exigencias propias de cada alumno. También se hace labor diferenciada cuando el profesor atiende y satisface las inquietudes de los estudiantes durante la clase.

Si durante toda la clase se han tenido en consideración todos los elementos abordados en este material, no hay dudas y estarán de acuerdo en admitir que la clase contribuyó a enseñar a pensar y trabajar independientemente, por tanto, el alumno junto con su profesor han sido protagonistas directos de una clase con carácter desarrollador.

Veamos entonces las **fases por la que transita la asimilación de conocimientos y habilidades** bajo la acertada dirección del proceso docente – educativo por parte del profesor:

MOTIVACIÓN: Formar motivos, propiciando búsqueda activa del conocimiento. Debe constituirse premisa como resultado de la actividad de aprendizaje.

BASE ORIENTADORA DE LA ACTIVIDAD (BOA): Elemento fundamental para la futura ejecución de la actividad. Facilita su adecuada organización y control al ordenar las actividades dirigidas a la esencia del conocimiento.

EJECUCIÓN: Indispensable seguir los pasos que se orientan para posibilitar el desarrollo de las habilidades relacionadas con los conceptos que se asimilan y trabajan en la clase.

CONTROL: Retroalimentación sistemática del proceso de asimilación, realizado durante toda la clase de forma colectiva, individual, grupal, por parejas o autocontrol. Ofrece oportunidad a corregir errores. Influye en la motivación. Tiene presente los objetivos esenciales de la clase

CORRESPONDENCIA ENTRE NIVELES DE ASIMILACIÓN, HABILIDADES A CUMPLIMENTAR Y PROCESOS DEL PENSAMIENTO:

NIVELES DE ASIMILACIÓN	HABILIDADES A CUMPLIR	PROCESOS DEL PENSAMIENTO
FAMILIARIZACIÓN	Observación	Análisis y Síntesis
REPRODUCCIÓN	Observación Explicación Comparación Seriación Argumentación Formación de conceptos Ejemplificación Modelación	Análisis Síntesis Comparación Abstracción Generalización Concreción
APLICACIÓN	Comparación Argumentación Valoración Comprensión del problema Modelación	
CREACIÓN	Comprensión del problema Realización del problema Modelos esquemáticos Diseños prácticos Elaboración de hipótesis Modelación	

EL TRABAJO INDEPENDIENTE DE LOS ALUMNOS:

La efectividad del cumplimiento por los alumnos, del trabajo independiente en el proceso de enseñanza – aprendizaje, como es sabido depende en sumo grado, del tipo de trabajo independiente, de las condiciones de su organización, del contenido, del carácter de los conocimientos, de la lógica de la exposición, de la fuente del conocimiento, de la interrelación de los conocimientos existente y la calidad de los resultados alcanzados por el alumno durante el cumplimiento de este trabajo. Sin embargo, surge la pregunta: ¿qué se debe tomar como principio inicial al revelar la esencia del trabajo independiente y la clasificación de sus tipos?

Para poder responder a esta pregunta se necesita esclarecer, por una parte, el carácter de la interacción del pensamiento y del conocimiento del alumno en el proceso de enseñanza y, por otra parte, la interrelación y la unidad del pensamiento y del conocimiento, como componentes concretos de la actividad cognoscitiva del alumno y lo cual trataremos de sintetizar en las siguientes consideraciones:

El trabajo independiente está vinculado directamente al método como medio de organización lógica y psicológica de la actividad independiente de los alumnos que se materializa en tareas docentes organizadas y dirigidas por el profesor y teniendo en cuenta los objetivos planteados.

Los objetivos del trabajo independiente incluye:

- ? Estudio del nuevo material.
- ? Profundización.
- ? Aplicación de conocimientos.
- ? Consolidación, comprobación y evaluación. Estos tres últimos se alcanza mediante diferentes actividades cognoscitivas realizadas por los alumnos, las que pueden ser productivas y reproductivas pero conjugadas acorde al nivel alcanzado.

Por su parte las **actividades cognoscitivas**, se concretan mediante la **tarea** que es la forma externa y las que pueden ser:

- ? Trabajo con el libro de texto.
- ? Trabajo con otras fuentes de información: Cine, TV, Entrevistas, Bibliografías de consultas.
- ? Observación.
- ? Comparación.
- ? Solución de ejercicios.
- ? Trabajos con esquemas y fotos.
- ? Actividades prácticas y de laboratorios.
- ? Otras.

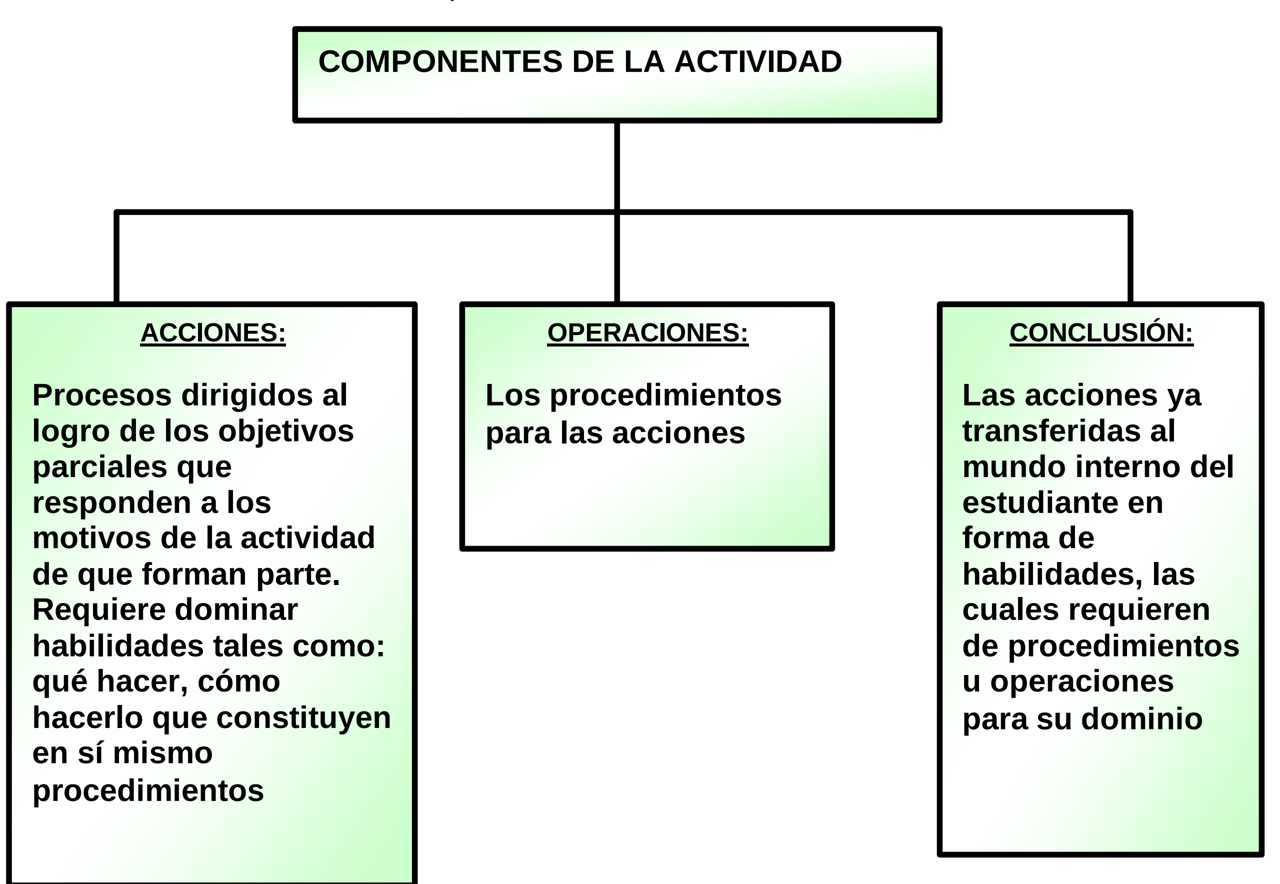
La organización del trabajo independiente se fundamenta en dos principios básicos:

1. Sucesión científica de la complejidad de las tareas en contenido y metodología de realización, distribuidas de modo que cada una de ellas permita pasar a la ejecución de la siguiente.
2. La sistematización de las tareas estructuradas sobre la base del aumento gradual de la actividad y la independencia para su

realización. El éxito depende del escalonamiento riguroso de las dificultades, de aquí la importancia que tiene dentro del proceso el diagnóstico sistemático de los alumnos como base para la planificación, organización y ejecución de la clase.

Un aspecto que el orden pedagógico tiene una extraordinaria importancia para la conducción exitosa del proceso docente – educativo y dentro de este la definición de lo que es la actividad independiente, lo constituye el hecho de tener claro que toda **actividad** se caracteriza por estar dirigida hacia un objetivo que en una concepción sistémica representa el resultado anticipado de la actividad, pero que, además, posee un motivo, que impulsa al alumno a alcanzar el objetivo propuesto como resultado de la actividad.

Así, la actividad tiene tres componentes fundamentales:



Los componentes estructurales de la actividad no son elementos fijos, ellos se manifiestan en función de los cambios que tienen lugar en los objetivos produciendo las transformaciones que pueden ser:

1. Las acciones pueden transformarse en procedimientos (operaciones).

2. Los procedimientos pasan a ser acciones.

Por ejemplo, Si el objetivo es Valorar un fenómeno. Valorar es una acción, una habilidad que para alcanzarla requiere de realizar procedimientos como analizar, comparar, clasificar, explicar.

Si el objetivo fuera explicar un fenómeno; la explicación que antes era un procedimiento se transforma en acción o habilidad que requiere para ser alcanzada del análisis, la comparación, la valoración.

Para lograr el desarrollo intelectual que supone todo lo anterior, es necesario que el estudiante, dirigido por su profesor, aprenda a asimilar los contenidos de la ciencia mediante el descubrimiento de sus verdades.

Como en cualquier proceso cognoscitivo, en el proceso docente – educativo se presentan determinadas relaciones subjetivo – objetivas condicionadas por la naturaleza interna del propio proceso en el cual tanto el profesor como el estudiante son sujetos de actividad. El primero organiza y dirige el trabajo docente y el segundo actúa como sujeto de asimilación del material docente y de los modos de acción necesarios para su desarrollo.

Todo profesor debe luchar por instrumentar tareas mediante las cuales se vayan incrementando los niveles de complejidad, a fin de que el estudiante adquiera, paulatinamente, los conocimientos, habilidades y hábitos que le permitan dar el salto cualitativo en el plano intelectual.

BIBLIOGRAFÍA:

1. COLECTIVO DE AUTORES.: Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1964.

2. GÓMEZ GUTIÉRREZ, L. I.: Intervención en el Seminario Nacional para Educadores. La Habana, Noviembre del 2000.

3. MINED. Modelo Teórico de la asignatura Biología. La Habana, 1986.

4. PÉREZ GONZÁLEZ, J. C.: Algunas reflexiones acerca de la clase. Material impreso. Facultad de Educación Infantil. ISP Cienfuegos, 2001.

5. _____________________.: El Entrenamiento Metodológico Conjunto. Su algoritmo de trabajo. Impresión ligera de la Dirección Provincial de Educación de Cienfuegos. Cienfuegos, 1993.

6. SILVESTRE ORAMAS, M.: Aprendizaje, educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1999.

7. TORROELLA GONZÁLEZ, G.: Cómo estudiar con eficiencia. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1984.

18. LA FUERZA DE LA IMAGEN AUDIOVISUAL EN LA FORMACIÓN DE LA CULTURA DEL HOMBRE. EL PROGRAMA AUDIOVISUAL.

Dra. Julia García Otero
Dra. Bertha Fenández Rodríguez

Las innovaciones en la esfera de las telecomunicaciones y los medios audiovisuales imponen en el ámbito mundial nuevas modalidades de uso, de efecto creciente sobre la difusión del conocimiento, el tiempo libre y las formas de entretenimiento. Ejemplos reales son el cine, la televisión, el vídeo y las computadoras personales entre otros medios con desarrollo sostenido y constante.

La situación actual reafirma que potencias hegemónicas utilizan sus formas de cultura y medios de difusión como instrumentos de dominación ideológica prácticamente de forma unipolar –hasta en las raíces culturales más profundas de los pueblos - para la expansión de intereses estratégicos, dueña de los medios de comunicación y de la mayoría de las producciones audiovisuales a escala global.

La cultura se convierte así en un arma solapada no sólo en el campo de las ideas sino también de los reflejos sociales, en cuya fijación desempeña un papel significativo la publicidad transnacional. Su objetivo es la erosión de la identidad, el bloqueo de la convivencia social y la desmovilización de clase.

Como arma es imprescindible aprender a usarla de modo consciente en esta etapa de constantes cambios. La lucha contra la invasión de mensajes alienantes y el libre influjo de una sola vía dependerá en lo fundamental de la consolidación de la soberanía nacional y la defensa de la identidad propia mediante una coherente política de comunicación, educación y cultura en el contexto de una estrategia de desarrollo independiente. Esto implica asumir líneas de acción basadas en la movilización social y el cambio de estructuras.

Hacer de la cultura y de la educación una actividad de las masas es tarea prioritaria y permanente en nuestro país. La inteligencia no es atributo de una elite, sino una facultad del hombre, y desarrollarla es comenzar a ser cultos, como dijo Martí "... ser cultos es el único modo de ser libres."

La Cultura que se define generalmente por sus características funcionales, tiene un contenido fundamental: la existencia humana. Es información, es conocimiento y ejercicio de valores sociales, hábitos y normas consagradas por prácticas que identifican el modo de vida de una comunidad.

La cultura es en esencia, el prototipo de valores, ideas, principios, conceptos y otros atributos que componen el comportamiento de los seres humanos, y es un fenómeno tanto en sentido universal como desde el punto de vista nacional, que debe ser protegido y resguardado cuidadosamente en su desarrollo.

Debe lograrse en tal sentido, un desarrollo cualitativo por el gusto estético, la inteligencia colectiva, la educación, el arte y la cultura basada en el pensamiento, las costumbres y tradiciones sociales cubanas. Desechar el modelo neoliberal que nada tiene en común con nuestra proyección dirigida al conocimiento y profundización de los valores genuinamente nacionales es tarea de estos medios.

Los medios audiovisuales poseen elementos esenciales como son la imagen, el sonido, el movimiento y la posibilidad de integrar en sí mismos al resto del sistema de medios; apelan puntualmente a dos órganos de los sentidos: la visión y el oído, a través de los cuales se registra más del 90 % de lo que se percibe por ellos y actúa en menor grado en el resto –olfato, tacto, gusto -, por lo que devienen en poderosas armas de la percepción y por ende del conocimiento humano.

Esta concepción se afianza por las características que le son inherentes a los medios masivos en la actualidad y cada día más.

Ellas son, por mencionar algunas:

? El don de la ubicuidad. Cada vez son menores las áreas de silencio en la superficie terrestre producto del desarrollo en las comunicaciones por satélites, es decir que llegan con señales de altísima calidad a cualquier punto del planeta.
? La inmediatez de la información. Prácticamente no media tiempo entre el perceptor y el hecho que se brinda, es un proceso instantáneo.
? Su acción directa y profunda.
? La influencia en el componente emocional del individuo.
? El poder de la conmoción.
? Su fuerza persuasiva y penetrante.
? La calidad creciente de la imagen y el sonido.

Por estas y otras razones los medios audiovisuales deben contribuir significativamente a la permanente educación del pueblo; deben destinarse fundamentalmente a incrementar el nivel educativo, cultural, político y orientar y promover actitudes que ayuden al desarrollo económico y social de toda la población.

En nuestro país, la dirección de la Revolución decidió entregar televisores y equipos de vídeo para la totalidad de los centros docentes del país en los niveles de enseñanza primaria, secundaria, especial, preuniversitaria y técnica – profesional, así como para cada una de las instalaciones pioneriles en toda la isla, dada la actitud asumida por todos los estudiantes y pioneros ante el estudio, el

trabajo, el protagonismo cotidiano y en cada tarea asignada por sus organizaciones.

A través de estos medios se instrumenta un programa integral como modelo para la formación de la cultura y la educación conocido por **Programa Audiovisual** en la escuela cubana, cuya máxima dirección corresponde a la Organización de Pioneros José Martí (OPJM).

El programa concebido como un sistema integral que se inserta en la vida escolar contempla el empleo transmisiones de televisión directa y la circulación de videocasetes para la exhibición en las escuelas y palacios pioneriles.

Dos son sus objetivos esenciales: Profundizar en la formación ideológica y cultural de las jóvenes generaciones, a través de temáticas históricas, patrióticas, culturales, y científico técnicas y propiciar lea recreación durante los fines de semana y los períodos de receso docente y vacacional.

Los programas se transmiten con una frecuencia diaria de lunes a viernes en los horarios de 11 a 11:45 a.m. y de 2 a 2:45 p.m. y se ubican en tres bloques que son: Enseñanza Primaria y Especial primer ciclo, Enseñanza Primaria y Especial segundo ciclo y Secundaria Básica, Preuniversitario y Técnica – Profesional.

Los ciclos de programación son quincenales lo que implica su reiteración para facilitar que todos puedan percibirlos. La dosificación por enseñanza es como sigue:

Lunes y Miércoles por la mañana, 1er. Ciclo de Primaria y Especial.
Lunes y Miércoles por la tarde, 2do. Ciclo de Primaria y Especial.
Martes y Jueves ambas sesiones, adolescentes y jóvenes estudiantes.
Viernes, sábados y domingos, programación educativa – recreativa.

El horario docente debe subordinarse al horario de salida al aire de las emisiones, de ahí la necesidad de la reinserción armónica del programa en el proceso docente educativo. Ello debe lograrse mediante el trabajo metodológico dirigido a ese propósito para ser utilizado por todas las asignaturas y para desarrollar los turnos de reflexión y debate.

A los efectos de garantizar la integralidad y coherencia del programa con las actividades de la escuela, las enseñanzas desde el nivel de Ministerio desempeñarán un importante papel en la orientación y dosificación para el tratamiento de los contenidos que se transmiten por televisión y las videocasetes; ello significa que los docentes deben estar orientados previamente sobre los programas que se presentarán para insertarlos en ese trabajo metodológico y orientar a su vez a los alumnos antes de percibir los diferentes productos

audiovisuales, puesto que cada uno tiene sus objetivos específicos, para cumplir la función didáctica y educativa en general.

Los audiovisuales en casetes de vídeo son enviados mediante el sistema de distribución establecido y no por otra vía para garantizar sus adecuadas condiciones; estos se utilizan de Lunes a Jueves con una programación educativa – recreativa en la sesión de la tarde y los viernes, sábados y domingos con una programación especial recreativa, posibilitando que en la escuela como centro cultural de la comunidad los pioneros y jóvenes tengan una opción que pueden compartir con familiares y amigos.

Para la cabal comprensión de cada uno de los aspectos relacionados con el Programa Audiovisual recomendamos a maestros, directores de centros educacionales y de instalaciones pioneriles, organizaciones políticas y de masas, y a todos los implicados en esta decisiva tarea de la Revolución a que consulten e interpreten el ***‘Reglamento para la organización funcional’*** emitido en Marzo del año 2000 y las ***‘Precisiones para el trabajo con el programa audiovisual, dirigido a niños, adolescentes y jóvenes’***, de Mayo del 2000. De su conocimiento y correcta aplicación dependerá el éxito de esta difícil y hermosa tarea en pos de una generación instruida y cada vez más culta.